

„Zur Nutzung von Schulsozialarbeit
Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien schulsozial-
arbeiterischer Handlungspraxen
Ein Beitrag zur Sozialpädagogischen Nutzerforschung im
Handlungsfeld Schulsozialarbeit“

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

eingereicht am gemeinsamen Promotionszentrum Soziale Arbeit der Hochschule RheinMain,
der Hochschule Fulda, der Frankfurt University of Applied Sciences und der Hochschule
Darmstadt

vorgelegt von

Hartmut Wild (M.A., M.Sc.), geb. 16.11.1981 in Schleiz

Erstbetreuer:in:	Prof. Dr. phil. Michael Klassen Hochschule RheinMain
Zweitbetreuer:in:	Prof. Dr. phil. Arne Schäfer Evangelische Hochschule Bochum
Erstgutachter:in:	Prof. Dr. phil. habil. Michael May Hochschule RheinMain
Zweitgutachter:in:	Prof. Dr. phil. habil. Joachim Henseler Duale Hochschule Gera-Eisenach
Eingereicht:	07.07.2022
Disputation:	28.09.2022
Erscheinungsort:	Wiesbaden
Erscheinungsjahr:	2022

Danksagung

Eine Dissertation zu vollenden, bedeutet für mich, ein Lebenswerk abzuschließen. Ich blicke auf einen langen und mühevollen Weg vom Absolvieren eines Hauptschulabschlusses bis zur Einreichung dieser Dissertation zurück. In diesem Prozess hatte ich das Privileg, einige bedeutende Menschen kennenzulernen, die alle dazu beitrugen, dass ich nun hier stehe. Zunächst danke ich dafür meinen Eltern Günter und Christine Wild und meinen Großeltern Erika und Rudolf Uhlmann für die stete Unterstützung auf den Irrwegen und in den Windungen meines Lebens.

Für den gesamten Prozess der Dissertation danke ich dir, lieber Michael May, von Herzen dafür, dass du mich vom ersten Tag an bei der Umsetzung meines Vorhabens bedingungsfrei(!) unterstützt hast. Dies ist nicht selbstverständlich, es zeugt von deiner Menschlichkeit und deinem real gelebten Verständnis von sozialer Gerechtigkeit. Mein Dank gebührt auch dir, lieber Joachim Henseler, der du mir als Gutachter, steter Motivator und Kollege in all den Höhen und Tiefen zur Seite standst. Ich bedanke mich außerdem bei dir, Michael Klassen und dir, Arne Schäfer, für die ausführliche, kompetente und zügige Betreuung des Dissertationsprozesses. Ich danke dem Kollegium der Dualen Hochschule im Studienbereich Soziales für die anteilnehmende Bestärkung während dieser Lebensphase. Dies gab mir oftmals Kraft. Ausdrücklich möchte ich meine Dankbarkeit den Schüler:innen und Schulsozialarbeiter:innen ausdrücken, die sich bereit erklärten, mir bei diesem Vorhaben, trotz der schwierigen pandemischen Situation, zu helfen, ganz besonders dir, liebe Heidi, möchte ich danke sagen!

Das ich überhaupt hier stehe, habe ich vor allem dir, liebe Ingrid Schmidt, zu verdanken. Als ich den Realschulabschluss nachholte, hast du mir mein Potential aufgezeigt und mich darin bestärkt, meinen Weg zu gehen. Durch dich habe ich auch erfahren, dass Schule mehr sein kann als Demütigung oder Leid. Mein Dank gebührt auch dir, lieber Andreas Berger. Du hast mir ein duales Studium der Sozialen Arbeit ermöglicht. Als mein Mentor bist du mit mir den Weg zum ersten akademischen Abschluss gegangen. Deine Begleitung hat meine Haltung im Umgang mit Menschen entscheidend geprägt und nun bist du mir ein enger Freund. Für die fachlichen Diskussionen im Bachelor-Studium, die einfühlsam-wertschätzende Begleitung der schriftlichen Arbeiten und die Bestärkung, ein Master-Studium aufzunehmen, möchte ich dir, lieber Ekkehard Rosch, als ehemaliger Student, jetziger Kollege und Freund, meine tiefe

Dankbarkeit ausdrücken. Dazu gehören ebenfalls die ganzen Jahre des freundschaftlichen Austauschs. Im Kontakt mit dir habe ich auch gelernt, was bedingungsfreie Wertschätzung bedeutet. Das ich als Lehrkraft für besondere Aufgaben seit vielen Jahren tätig sein kann, verbinde ich vor allem mit zwei mir bedeutsamen Personen. Zum einen sollst du, lieber Bodo Peter genannt sein, der du dich stets wohlwollend für mich eingesetzt hast. Durch dich eröffnete sich mir die Chance, umfangreiche Lehrerfahrungen zu sammeln und darin von dir bestärkt zu werden, erlebte ich stets als Bereicherung. Das werde ich dir nie vergessen. Zum anderen spreche ich zu dir, liebe Siglinde Naumann, die du mich motiviert hast, mich für eine solche Stelle zu bewerben.

Meine ganz besondere Dankbarkeit möchte ich Holger Koch aussprechen. Lieber Holger, als wir uns im Bachelor-Studium kennenlernten, hast du mir beigebracht, dass steinige Anfänge mit Fleiß und Beharrlichkeit zu bewältigen sind. Sie können Früchte tragen! Deine klug durchdachten Seminare haben mein Grundverständnis Sozialer Arbeit mehr geprägt, als alle Bücher dieser Welt. Ich danke dir für den fachlichen Austausch, die beständige Unterstützung und die inspirierenden Gespräche, die wir in all den Jahren führten. Dazu gehört auch der Mut, den du mir als Freund bei all meinen Vorhaben gabst. Nicht zuletzt habe ich durch die sorgsame Auswahl an Materialien in deinen Seminaren den Personenzentrierten Ansatz für mich entdeckt. Diese Entdeckung führte bei mir (und führt immer noch!) zu den fundamentalsten Veränderungen meiner Persönlichkeit. Von Herzen sage ich danke für all die Jahre, die du mich begleitet hast!

Abstract

Die vorliegende Dissertation thematisiert das Handlungsfeld Schulsozialarbeit aus einem bildungstheoretischen Blickwinkel. Vor dem Hintergrund der aktuellen Wirkungsforschungsdatenlage rückt sie die Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien in den Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses. Schulsozialarbeit wird dabei aus der professionstheoretischen Sichtweise der Neueren Dienstleistungstheorie betrachtet und als personenbezogene soziale Dienstleistung rekonzipiert. Dieser liegt die Prämisse zugrunde, dass Schulsozialarbeiter:innen als Professionelle Sozialer Arbeit in Ko-Produktionsprozessen die Aneignungstätigkeit von Schüler:innen als Nutzer:innen unterstützen. Um besagte Nutzung adäquat zu dechiffrieren, wurde die radikal subjektorientierte Forschungsperspektive der Sozialpädagogischen Nutzerforschung als Zugang zur Empirie gewählt. Die Eruierung der Sichtweisen von Schüler:innen als Nutzer:innen erfolgte mit Hilfe von Interviews. Aus den Narrationen konnten unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode sowohl mehrere modi socii der Aneignung als auch verschiedene Nutzungsstrategien der Dienstleistung Schulsozialarbeit aus Nutzer:innen-Sicht rekonstruiert werden.

Stichworte:

Schulsozialarbeit, Bildung, Aneignung, Nutzungsstrategie, Neuere Dienstleistungstheorie, Sozialpädagogische Nutzerforschung

Abstract

This dissertation looks at the field of social work at school from a perspective of education theory. With view towards the current state of impact research in the field, the key interest of the dissertation is in individual ways of appropriation and strategies of use. Through a profession theory lens in *Neuere Dienstleistungstheorie*, social work is reconceptualised as a person-related social service. This conceptualisation is premised on the idea that social workers at school, as professionals of social work, support students, as users, within co-production processes. To adequately decipher strategies of use, the thesis approaches the empirical data from a radical subject-oriented perspective situated within social pedagogy user research. Qualitative interviewing was used to investigate the perspectives of students as users. Based on the documentary method, several *modi socii* and distinct user strategies of the service social work at school were retrieved from the narrations.

Key words:

social work at school, education, appropriation, strategy of use, *Neuere Dienstleistungstheorie*, social pedagogy user research

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	IV

I Theorie

1. Einleitung	1
2. Soziale Arbeit am Ort Schule – ein Grundriss	4
2.1. Schulsozialarbeit – Profilbildung und Standortbestimmung.....	4
2.1.1. Historische Entwicklung von Schulsozialarbeit – ein Überblick	4
2.1.2. Rechtliche Parameter	9
2.1.3. Schulsozialarbeit – eine Begriffskonstruktion	12
2.1.4. Aufgaben, Grundsätze und Handlungsmaximen	17
2.2. Jugendhilfe und Schule	21
2.2.1. Schule als Institution.....	21
2.2.2. Jugendhilfe und Schule – ein spannungsreiches Verhältnis	28
2.3. Wirkungen von Schulsozialarbeit	33
2.3.1. Wirkungsforschung im Kontext von Schulsozialarbeit – ein allgemeiner Überblick.....	35
2.3.2. Kritik an der Wirkungsforschung und Wirkungsgrenzen.....	40
2.4. Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit	46
2.4.1. Kinder- und Jugendhilfe und der Bildungsbegriff.....	48
2.4.2. Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit – eine mehrperspektivische Implementation	59
3. Subjektive Aneignung von Welt	68
3.1. Historische Referenzen des Aneignungskonzepts – Begriffsgrundlegung	70
3.2. Elaboration der Grundkonzeption	77
3.3. Aneignungsprozesse als Bildungsprozesse	83
4. Schüler:innen als Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit	89
4.1. Soziale Arbeit und der Dienstleistungsdiskurs – ein Überblick.....	89
4.2. Soziale Arbeit aus der Perspektive der Neueren Dienstleistungstheorie	97

4.2.1. Theoretische Hintergründe der Neueren Dienstleistungstheorie	97
4.2.2. Personenbezogene soziale Dienstleistungen und ihr Erbringungsverhältnis	101
4.2.3. Personenbezogene soziale Dienstleistungen und ihr Erbringungskontext.	107
4.2.4. Gesellschaftliche Bedingungen der Erbringung	110
4.2.5. Aneignung als non-formaler Bildungsprozess in der Dienstleistungserstellung	115
4.3. Nutzer:innenorientierung in der Sozialpädagogischen Forschung.....	118
4.3.1. Sozialpädagogische Nutzerforschung.....	118
4.3.2. Aktueller Forschungsstand der Sozialpädagogischen Nutzerforschung....	123
4.3.3. Spezifische Studien Sozialpädagogischer Nutzerforschung in Referenz zum Grundlagenforschungsstand.....	131
4.4. Abschließende kritische Einordnung und Verdichtung der Argumentation	138

II Methodologie und Methodik

5. Methodologische Referenzpunkte.....	144
6. Forschungsdesign	160
6.1. Qualitativ-rekonstruktiver Zugang zur Empirie.....	160
6.2. Konstruktion der Forschungsfrage und Wahl des Erhebungsinstruments	162
6.3. Untersuchungsfeld.....	179

III Empirie

7. Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode	185
8. Darstellung der Ergebnisse: Die Nutzung von Schulsozialarbeit	188
8.1. Nutzungsstrategien der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit	189
8.1.1. Nutzungsstrategien der performativen Logik	189
8.1.1.1. Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus stellvertretender Aufgabenbearbeitung.....	189
8.1.1.2. Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus eines sicheren Ortes	194
8.1.1.3. Differente Nutzungsstrategien bei gleicher Angebotsstruktur.....	205
8.1.2. Nutzungsstrategien der propositionalen Logik	209
8.1.2.1. Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus der flexiblen Angebotsnutzung	209
8.1.2.2. Nutzungsstrategie der Umnutzung im Modus der Vermeidung von Unterricht	211
8.1.3. Zusammenfassung – die strategische Nutzung von Schulsozialarbeit.....	214

8.2. Aneignungsweisen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit	216
8.2.1. Aneignung im modus socius pädagogischen Halts	217
8.2.1.1. Nutzer:innenorientierung an einer einfühlend-verstehenden Interaktionsstruktur	217
8.2.1.2. Nutzer:innenorientierung an einer bedingungsfreien Interaktionsstruktur	223
8.2.1.3. Nutzer:innenorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur	228
8.2.1.4. Zusammenfassende Darstellung	237
8.2.2. Aneignung im instrumentellen modus socius direktiver Hilfestellung	240
8.2.2.1. Nutzer:innenorientierung an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur	240
8.2.2.2. Nutzer:innenorientierung an einer instrumentell- lösungsorientierten Interaktionsstruktur	247
8.2.2.3. Zusammenfassende Darstellung	253
8.2.3. Aneignung im kooperativen modus socius non-direktiv-informeller Hilfestellung	255
8.2.3.1. Nutzer:innenorientierung an einer non-direktiven Interaktionsstruktur	256
8.2.3.2. Nutzer:innenorientierung an einer lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur	261
8.2.3.3. Nutzer:innenorientierung an einer informellen Interaktionsstruktur	267
8.2.3.4. Zusammenfassende Darstellung	276
8.2.4. Gleiches wird unterschiedlich angeeignet	280
8.3. Einordnung der Empirie.	289
9. Diskussion der Ergebnisse	299
9.1. Reflexion in Bezug auf den Stand der Sozialpädagogischen Nutzerforschung	299
9.2. Reflexion in Bezug auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit	305
10. Fazit	314
11. Literaturverzeichnis.....	316
Ehrenwörtliche Erklärung	

Abkürzungsverzeichnis

A	Aufrechterhaltungs-Frage
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BuT	Bildungs- und Teilhabepaket
E	Erzählgenerierungs-Frage
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
KGSt	Kommunale Gemeinschaftsstelle
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
NASW	National Association of Social Workers
NSM	Neues Steuerungsmodell
OKJ	Offene Kinder- und Jugendarbeit
PISA	Program for International Student Assessment
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz

S

Steuerungs-Frage

SGB VIII

Achtes Buch Sozialgesetzbuch

UNKRK

Übereinkommen über die Rechte des
Kindes

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Legitimationsdiskurs und Emanzipationsprozess	34
Abbildung 2: Wirkungsniveaus von Schulsozialarbeit	44
Abbildung 3: Dissertationskonzeption	46
Abbildung 4: Grundkonzeption des Aneignungsprozesses.....	76
Abbildung 5: Grundschemata der Dienstleistungserstellung.....	103
Abbildung 6: Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit.....	106
Abbildung 7: Die Analyseebenen der Neueren Dienstleistungstheorie	113
Abbildung 8: Synthese aus Aneignungsprozess und Dienstleistungsproduktion – Grundvorgang im Erbringungsverhältnis.....	116
Abbildung 9: Nutzenkategorie – inhaltliche Dimension.....	124
Abbildung 10: Nutzungskategorie – Prozessdimension	127
Abbildung 11: Relevanzkontext.....	129
Abbildung 12: Grundmodell des Nutzens.....	130
Abbildung 13: Methodologischer Referenzrahmen	157
Abbildung 14: Methodischer Referenzrahmen	176
Abbildung 15: Strategien der Nutzung von Schulsozialarbeit.....	215
Abbildung 16: Aneignung im modus socius pädagogischen Halts.....	237
Abbildung 17: Aneignung im instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung.....	253
Abbildung 18: Aneignung im kooperativen modus socius non-direktiv-informeller Hilfestellung.....	277
Abbildung 19: Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse.....	298
Abbildung 20: Grundvorgang der Nutzung	300
Abbildung 21: Erweiterung der Nutzen-Kategorie	303
Abbildung 22: Erweiterung der Nutzungskategorie.....	304

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zur Wirkung von Schulsozialarbeit	39-40
Tabelle 2: Übersicht des Gesamtergebnisses	306

I Theoretische Grundlagen

1. Einleitung

„Der Mensch, der gebildet ist, ist derjenige, der lernt zu lernen.“

(Carl. R. Rogers)

Wenn wir auf die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) in Deutschland blicken, dann können wir feststellen, dass in den letzten beiden Dekaden eine starke Verlagerung der Tätigkeitsbereiche an den Ort Schule erfolgte. Zunehmend arbeiten pädagogische Fachkräfte inner-schulisch in konzeptionell hoch differierten Programmatiken als Schulsozialarbeiter:innen. Aus der Perspektive des Handlungsfeldes blicken wir dabei auf ein historisch gewachsenes Spannungsfeld zurück, in dem Schulsozialarbeiter:innen allzu häufig als reine ‚Reparaturbetriebe‘ für Schule in Dienst genommen wurden und sich meist der schulischen Logik unterordneten. Der Ausbau von Schulsozialarbeit protegierte folglich vielfältige Diskussionen und Bemühungen, um eine fachlich gleichwertige Arbeit auf Augenhöhe sowohl in Praxis als auch Theorie zu realisieren. Aus meiner Sicht kommt dabei dem Bildungsbegriff eine entscheidende Rolle zu. Wenn wir Schulsozialarbeit aus der non-formalen Bildungsperspektive betrachten, dann eröffnet sich fachlich ein Pendant zur formalen Bildung der Schulpädagogik. Nun ist der Bildungsbegriff in der KJH freilich keine neue Idee, es fehlen allerdings nach wie vor zwei Dinge. Zum einen bleibt eine theoretisch umfassendere Konzeption von Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit aus, zum anderen fehlen genau dazu empirische Belege aus der Perspektive der Wirkungsforschung.

Eine Sichtung der Studien um Wirkungen im Handlungsfeld offeriert zwar vielfältige Ergebnisse, die allerdings an hochgradig differente Programmmerkmale verschiedener Landesprogramme/Maßnahmen/Projekte von Schulsozialarbeit gekoppelt sind, sodass die Datenlage zwar sehr umfangreich ist, in ihrer Aussagekraft allerdings erhebliche Limitationen aufweist. Neben anderen Aspekten bleiben vor allem Studien zu Bildungsprozessen nach wie vor aus. Den Begriff können wir empirisch fassen, wenn wir Bildungsprozesse als Vorgänge der subjektiven Aneignung von Welt verstehen. So ist es sinnvoll, dass bestehende Forschungsdesiderat um die Aneignung und damit zusammenhängende strategische Nutzung von Schulsozialarbeit aus einer Bildungsperspektive aufzugreifen. Dadurch wird es möglich, im Rückgriff auf empirische Belege, einen Beitrag zur fachlich postulierten Augenhöhe zu leisten. Ein Bildungszugang zur

Empirie fordert ebenfalls spezifische forschungsparadigmatische Setzungen, die dem aktuellen Wirkungsverständnis im Handlungsfeld entgegenstehen, denn wenn wir den Bildungsbegriff ernst nehmen, dann ist es wichtig, die Perspektive auf das Subjekt zu richten und einen subjektbezogenen Wirkungsbegriff zu verwenden, um den Menschen, die die sozialstaatliche Dienstleistung Schulsozialarbeit beanspruchen, angemessen Rechnung zu tragen. Hierfür ist das Forschungsparadigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung¹ hilfreich. Es begreift das Subjekt als Nutzer:in in Ko-Produktionsprozessen und stellt es im Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit in den Vordergrund der Betrachtung, respektive sollen hier die Jugendlichen in ihrer Sichtweise auf die gemeinsame Arbeit mit Schulsozialarbeiter:innen in den Mittelpunkt gerückt werden. Ihre subjektiven Perspektiven auf solche Erbringungsprozesse gilt es zu rekonstruieren, was auch bedeutet, sie in ihrer individuellen Wirklichkeit ernst zu nehmen, mithin zu priorisieren. Die Verortung all dessen erfolgt innerhalb der Profession Sozialer Arbeit im Rekurs auf das Theoriegebäude der Neueren Dienstleistungstheorie. Wenngleich die Professionellen meist als Schulsozialarbeiter:innen bezeichnet werden, ist dies nicht selbstverständlich, denn in den einzelnen kommunalen und länderspezifischen Programmen treffen wir auf ganz verschiedene Berufsgruppen. Neben Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen finden sich etwa auch Ergotherapeut:innen oder Psycholog:innen etc. . Folglich ist es nicht selbstverständlich, dass dieses Handlungsfeld einer bestimmten Profession zugeordnet wird, allerdings umso wichtiger ist genau deshalb eine fundierte fachtheoretische Anbindung, die ich in der Profession Sozialer Arbeit sehe.

Das übergeordnete Ziel dieser Dissertation besteht also darin, aus der Perspektive der Sozialpädagogischen Nutzerforschung Erkenntnisse zur Nutzung von Schulsozialarbeit, verstanden als non-formale Bildungsarbeit der Profession Sozialer Arbeit, zu eruieren. Diesem Ansinnen lege ich folgende zentrale Fragestellung zugrunde:

„In welchen modi socii orientieren sich Schüler:innen als Nutzer:innen an der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit in ihren Aneignungsprozessen und welche Strategien der Nutzung verfolgen sie dabei?“

¹ Ich folge Schaarschuchs Argumentation und verwende die geschlechterkorrekte Rolle dort, wo es um Subjekte als solche geht, denn der Forschungsansatz selbst ist ein festgesetzter terminologischer Fachbegriff, der eine wissenschaftliche Kategorie innerhalb seiner Theoriekonstruktion beschreibt (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 14). In allen allgemeinen Beschreibungen, die sich nicht auf die Spezifik des Forschungsansatzes von Schaarschuch beziehen, spreche ich dann geschlechterkorrekt von Nutzer:innenforschung.

Diese Forschungsfrage gilt es systematisch aus der Theorie heraus zu entwickeln und mit einer angemessenen Methodik zu bearbeiten. In meiner Struktur wähle ich die klassische Dreiteilung nach Theorie, Methodologie/Methodik und Empirie. Im Theorieteil werde ich zunächst das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit in seinen Grundzügen und aktuellen Entwicklungen rekonstruieren. Den Fokus lege ich auf die aktuelle Wirkungsforschungsdatenlage, um das Desiderat herauszuarbeiten. Daran schließe ich direkt mit der Konzeption von Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit an (Kapitel 2) und verbinde diese mit einem eigenen Konstrukt des Aneignungsbegriffs, aus dem sich dann erste forschungsmethodische und -methodologische Konsequenzen ableiten lassen (Kapitel 3). Das theoretische Fundament rahme ich aus der Perspektive der Profession Sozialer Arbeit mit der Neueren Dienstleistungstheorie. Schulsozialarbeit alterniert sodann zu einer personenbezogenen sozialen Dienstleistung, deren Ziel es ist, die Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Daran fügt sich nahtlos das Forschungsparadigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung an. Das Theoriegebäude wird dadurch aus empirischer Sicht bearbeitbar (Kapitel 4). Im anschließenden Methodologie- und Methodikteil erfolgt zunächst die Konstruktion eines methodologischen Referenzrahmens, bestehend aus subjektwissenschaftlichen Aspekten, Akzenten des Interpretativen Paradigmas und der Praxeologischen Wissenssoziologie (Kapitel 5). Darauf aufbauend entwickle ich einen qualitativen Zugang zur Empirie, wähle eine geeignete Erhebungsmethode und beschreibe den Feldzugang (Kapitel 6). Der empirische Teil rundet die Dissertation ab. So folgt im Anschluss die Beschreibung der Vorgehensweise der Datenauswertung in Gestalt der Dokumentarischen Methode (Kapitel 7), die in die Ergebnisdarstellung der Nutzung von Schulsozialarbeit mündet. Ich rekonstruiere mehrere strategischen Nutzer:innenorientierungen und verschiedene modi socii der Aneignung, die schließlich eine umfassende ergebnisbezogene Einordnung erfahren und die Darstellung damit abrunden (Kapitel 8). Im nachfolgenden Kapitel reflektiere ich die Ergebnisse einerseits in Bezug zum Forschungsstand der Sozialpädagogischen Nutzerforschung und andererseits im Hinblick auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit (Kapitel 9). Ich schließe mit einem Fazit (Kapitel 10).

2. Soziale Arbeit am Ort Schule – ein Grundriss

Zu Beginn erfolgt eine Profilbildung und Standortbestimmung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit (2.1.). Über historische Bezüge, rechtliche Konnotationen, begriffliche Bestimmungen und Aufgaben, Grundsätze sowie Handlungsmaximen entsteht ein Rahmenprofil von Schulsozialarbeit, das die wichtigsten Aspekte des Handlungsfeldes impliziert. Im Anschluss daran soll die Institution Schule und das damit konnectierte Verhältnis von Jugendhilfe/Schule, das sowohl erhebliche Auswirkungen auf sämtliche Aspekte des Handlungsfeldes aufweist als sich auch als konstitutiv für defizitorientierte Prozesse zeigt, eine dezidierte Betrachtung erfahren (2.3.). Des Weiteren wird direkt daran anknüpfend der Forschungsstand im Handlungsfeld unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsforschung dargelegt, um Forschungsdesiderata aufzuzeigen und eine angemessene, darauf aufbauende Konzeption zu erstellen (2.3.), die abschließend in Form eines bildungsorientierten Zugangs konstruiert wird (2.4.). In Konklusion entsteht eine Arbeitsdefinition, die anschlussfähig an das identifizierte Forschungsdesiderat ist und dadurch einen geeigneten Zugang zur Empirie eröffnet.

2.1. Schulsozialarbeit – Profilbildung und Standortbestimmung

In einem ersten Schritt führe ich ausschnittartig wichtige historische Referenzpunkte an, um die Genese von Schulsozialarbeit zu skizzieren. In der Retrospektive scheinen zwei Pole von besonderer Bedeutung: Die Einführung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG), die für einen umfangreichen Entfremdungsprozess zwischen Jugendhilfe und Schule steht und die Einführung des Achten Buches Sozialgesetzbuch (SGB VIII), welche dann 66 Jahre später eine erneute Annäherung beider Handlungsfelder initialisierte. In der historischen Betrachtung wird darüber hinaus der Ursprung der sogenannten ‚Feuerwehrfunktion‘ sichtbar, die für die hier vorliegende Dissertation von besonderer Bedeutung ist.

2.1.1. Historische Entwicklung von Schulsozialarbeit – ein Überblick

Soziale Arbeit am Ort Schule steht in historischer Tradition seit jeher eng in Verbindung mit Reformervorgängen der Sozial- und Bildungspolitik. Gleichwohl wird in dieser Tradition

evident, dass besagte Erwartungen² stets überhöht waren (vgl. Speck 2013, S. 21f.). Historische Rekonstruktionen setzen dabei vor allem ab den 1970er Jahren an, mit Bassarak pointiert formuliert: „Schulsozialarbeit ist seit vierzig Jahren auf ihrem Marsch durch die Institution Schule langsam in das Bewusstsein der bundesrepublikanischen Bildungs- und Sozialpolitik getreten“ (Bassarak 2013, S. 203). Dabei reichen die Wurzeln Sozialer Arbeit am Ort Schule deutlich weiter zurück.

Im 18. Jahrhundert erkannte man, vor allem unter Einfluss des Philanthropismus, dass Armut kein von Gott gewollter Zustand ist, sondern vielmehr das Resultat von Erziehungs- und Bildungsdeprivationen (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 18). Dies spiegelte sich vor allem in der Gründung von Industrie- und Arbeitsschulen wider. Dort wurden sowohl Arbeitsvermögen als auch manuelle Fertigkeiten wie Fleiß, Sparsamkeit und Ordnungssinn ausgebildet (vgl. ebd.). Die pädagogische Intention bestand also nicht ausschließlich in der Ausbildung von Arbeitskräften für die damaligen Produktionsstätten³, sondern in der Verbindung von Arbeit und Lernen (vgl. ebd. S. 5f.). Industrieschulen reflektieren geschichtlich einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz am Ort Schule und bilden damit die Genese sozialpädagogischer Arbeit den Schulen. Dann, im Zuge der Schulreformen des ausgehenden 19. Jahrhunderts, stand aus sozialpädagogischer Sicht der Zusammenhang der sozialen Frage mit der Bildungsfrage im Mittelpunkt. Das Ziel war eine Reform der Einheitsschule, wie sie von Reformpädagog:innen wie Tews um 1900 postuliert wurde. Dazu gehörten Forderungen wie: Öffnung für das Gemeinwesen, Nivellierung schichtbezogener Herkunftsbedingungen, Förderung der Individualität etc. (vgl. Henseler 2005, S. 91; 97ff.). Man sah in der Institution Schule die Möglichkeit der Gleichbehandlung als sozialpädagogisches Moment.

Ein weiterer Aspekt für Gleichbehandlung ist die Konsolidierung von Schulhorten (vgl. Pötter 2014a, S. 6f.). Dort wurden über Schulpfleger:innen fürsorgerische Tätigkeiten im Sinne einer vorbeugenden Erziehungshilfe ausgeübt (vgl. Aden-Grossmann 2016 S. 82). Schulpfleger:innen waren die ersten sozialpädagogischen Fachkräfte den Schulen (vgl. Pötter 2014a, S. 6f.) und sollten das Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfe bilden, so die Hoffnung von Gertrud Bäumer:

² Beispielsweise vergleicht Speck das Landesprogramm Schulsozialarbeit Sachsen-Anhalt mit der bayrischen Variante und stellt fest, dass exorbitant hohe Erwartungen an Schulsozialarbeit (z. B. Chancengleichheit fördern, Schulversagen reduzieren, soziale Disparitäten reduzieren etc.) in erheblichem Kontrast zur personellen, räumlichen und konzeptionellen Ausgestaltung liegen (vgl. Speck 2013, S. 41f.).

³ Die Funktion der Industrieschule bestand auch darin, Krisenherde zu befrieden, und Armut zu reduzieren, bzw. Eltern zu disziplinieren, allerdings verfolgten sie im Gegensatz zu den damaligen Spinnschulen den ganzheitlichen Ansatz (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 16, 19).

„Mir schwebte vor, dass die Volksschule in ihrem pädagogischen ‚Stab‘ Mitarbeiter haben müsste, die für die Wahrnehmung der sozialen Aufgaben in besonderer Weise vorgebildet und mit ihr beauftragt würden. In der ‚Schulpflege‘ waren Ansätze dazu, nur das die Schulpflege auch mehr von außen her als selbstständige soziale Einrichtung an die Schule herankam, statt aus ihr hervorzugehen und ihre interne Aufgabe zu bleiben. Damit würde natürlich das Jugendamt für seine eigentlichen Aufgaben und für die nicht schulpflichtige Jugend nicht ausgeschaltet sein“

(Bäumer 1933, S. 323f. zitiert nach Aden-Grossmann 2016, S. 79f.).

Im Prinzip reflektierte Gertrud Bäumer damals schon das Berufsbild von Schulsozialarbeit (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 48). So wie im Hort eine Professionalisierung (und damit Abgrenzung) stattfand, zogen sich die Lehrkräfte aus der Sozialarbeit zurück⁴ (vgl. ebd., S. 82). Dieser Entfremdungs- und Ausdifferenzierungsprozess kulminierte strukturell im RJWG, welches 1924 in Kraft trat. Es stand für die gesetzlich geregelte Trennung von Jugendhilfe und Schule⁵. Beide Institutionen erhielten spezifische Zuschreibungen öffentlicher Aufgaben von Erziehung und Bildung, was unter anderem dazu führte, dass Jugendhilfe fortan als Akteur:in für soziale Probleme⁶ und damit als nachgeordnete Behörde in weitgehender Absenz von Schule wahrgenommen wurde und sich dieser Rolle lange Zeit widerspruchslos fügte (vgl. Pötter 2016, S. X; Rademacker 2011, S. 18-23). Die Wurzeln von Schulsozialarbeit finden sich außerdem in den Konzepten der Reformpädagog:innen der Weimarer Republik wie z. B. der Hamburger Schülerhilfe der 1930er Jahre (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 15).

Mit besagter Novellierung des RJWG agierte die Jugendhilfe fortan als ‚Problembearbeiter‘/‚Reparaturbetrieb‘ für die Institution Schule, die entsprechend ‚Notfälle‘ meldete. Nach dem reformerischen Stillstand zur Zeit des Nationalsozialismus (vgl. Pötter 2014a, S. 7f.; Tillmann 2018, S. V) setzte sich dieses Verhältnis nach dem zweiten Weltkrieg bis Ende der 1960er Jahre in Form von kompensatorischen sozialpädagogischen Dienstleistungsangeboten seitens der Kinder- und Jugendhilfe zunächst fort (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 15f.).

Die 1970er Jahre markieren den Beginn der ‚neueren Geschichte‘ des Handlungsfeldes. Anknüpfend an den amerikanischen Diskurs um School Social Work wurde Schulsozialarbeit als Begriff 1971 in der Zeitschrift ‚Soziale Welt‘ erstmals erwähnt (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 16f.; Speck 2014, S. 11-14). Des Weiteren gilt der Aufsatz von Abels mit dem Titel: „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten⁷“ als Signal für die unzulängliche Umsetzung der postulierten Chancengleichheit für das deutsche Bildungssystem (vgl. Bassarak

⁴ Anfangs übten Lehrkräfte über Waisenräte, Jugendfürsorgevereine etc. Sozialarbeit aus (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 77).

⁵ Die §§ 2 und 4 standen für die strukturelle Trennung – die Schulpflege wurde im Zuge der Novellierung durch das Jugendamt ersetzt, da sich Aufgabenbereiche mit den Bezirksfürsorgerinnen vor allem in Bezug auf Familie überschneiden (vgl. Aden-Grossmann, 2016, S. 48, 75).

⁶ Es entsteht die „Feuerwehrfunktion“, die den Fachkräften bis heute anhängt.

⁷ Vgl. dazu Abels 1972.

2013, S. 203). Abels Aufsatz wird als Versuch gewertet, dem damaligen Reformkonzept des deutschen Bildungsrates eine sozialpädagogische Dimension zu geben (vgl. Rademacker 2009, S. 17). Die Bundesrepublik Deutschland implementierte anschließend mehrere Modellprojekte in Gesamt- und Ganztagschulen, um die Erreichung der bundesdeutschen Bildungsziele zu unterstützen (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 16f.). Schulsozialarbeit bezog sich also zunächst projektorientiert auf integrative Formen von Gesamtschulen im Geiste reformpädagogischer Bemühungen (vgl. Braun/Wetzel 2018, S. 1325). Diese neuzeitliche Genese von Schulsozialarbeit erfolgte wenig fachlich fundiert prioritär vor dem Hintergrund des Problemdrucks von Schule (vgl. Speck 2014, S. 11-14). Im Mittelpunkt des Fachdiskurses stand analog die Vereinbarkeit von Schulpädagogik und Sozialpädagogik, was sich in dem 1976 herausgegebenen Sammelband „Sozialpädagogik und Schule“⁸ zeigte (vgl. Rademacker 2011, S. 24). Die Zeit war vor allem durch eine erhebliche berufliche Konkurrenzsituation zwischen Lehrkräften und Professionellen Sozialer Arbeit, ein fehlinterpretiertes Aufgabenverständnis und zu hohe Erwartungen an die Wirksamkeit gekennzeichnet (vgl. Miers 2008, S. 56). Schulsozialarbeit in den 1970er Jahren, so kann resümiert werden, fristete als „Aschenputtel im Schulalltag“ (Grossmann 1987 zitiert nach Nieslony 2008, S. 34) ihr Dasein und markierte die Initialphase ihrer neuzeitlichen Entwicklung (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 12).

Die 1980er Jahre stehen für die Etablierungsphase (vgl. Hollenstein/Nieslony 2018, S. 121), wengleich Projekte der Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund veränderter bildungspolitischer Prioritäten in ihrer Förderung eingeschränkt wurden (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 17). Zu Beginn der 1990er Jahre setzte eine Konsolidierungsphase ein (vgl. Hollenstein/Nieslony 2018, S. 121): Einerseits zeigt sich dies durch die Wiedervereinigung Deutschlands und der damit konnektierten Einführung von Schulsozialarbeit im Osten Deutschlands über diverse Landesprogramme (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 17). Andererseits konsolidierten die Ergebnisse vielfältiger wissenschaftlicher Begleitprogramme⁹ das Handlungsfeld (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 12). Deren Resultate hatten erheblichen Anteil an der Beförderung des bundesweiten Diskurses um Schulsozialarbeit (vgl. Rademacker 2009, S. 25).

Schließlich erhielt das Handlungsfeld aufgrund der Novellierung des Kinder- und Jugendhilferechts mit der Einführung des SGB VIII am 03. Oktober 1990 in den neuen Bundesländern bzw. am 01. Januar 1991 in den alten Bundesländern auf struktureller Ebene die Möglichkeit

⁸ Vgl. dazu Tillmann 1976.

⁹ Z. B. Faulstich-Wieland/Tillmann 1984; Grossmann 1987; Staufer/Stickelmann 1984.

des Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Schule über verschiedene Paragraphen (siehe Punkt 2.1.2.) (vgl. Rademacker 2009, S. 27). Anschließend konkretisierten die Bundesländer die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule über die entsprechenden Schulgesetze (vgl. Rademacker 2011, S. 34f.). Einen weiteren Schub erhielt Schulsozialarbeit im Jahr 2010 mit dem Bildungs- und Teilhabepaket¹⁰ (BuT). Im Zuge massiver Proteste der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) konnten Gelder für Schulsozialarbeitsstellen genutzt werden, was zu ihrem erheblichen Ausbau führte, der sich Ende 2013 mit dem Auslaufen des Programmes allerdings wieder reduzierte. Einzelne Bundesländer bemühten sich über Mischfinanzierungen, Landesprogramme u. ä. um den Erhalt von Stellen (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 192). In den Dekaden seit den 1990er Jahren wurde dieses Handlungsfeld erheblich ausgebaut¹¹, es war und ist gleichzeitig von regionalen bildungs- und sozialpolitischen Diskontinuitäten geprägt (vgl. Baier 2013a, S. 401).

Insgesamt ist Schulsozialarbeit der wohl expandierendste Arbeitsbereich der KJH (vgl. Iser 2013, S. 47), was über die Zahlen der Personalstellen evident wird. Im Jahr 1998 können 755 Stellen ausgewiesen werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2013, S. 330), 2010 bundesweit ca. 3025 Stellen (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Bundestags 2016, S. 8) und 2014 können bereits 4846 Personalstellen gezählt werden (vgl. Pötter 2018, S. 21f.), wodurch ein Zuwachs von 60 % zu verzeichnen ist (vgl. BMFSFJ 2017, S. 374). Nach Eibeck belegen Daten aus 2014 sogar in etwa 10000 Stellen. Dabei handelt es sich um Personen, die in unterschiedlichsten Varianten Schulsozialarbeit praktizieren – etwa 3000 in Trägerschaft der Jugendhilfe, 3000 im Landesdienst des Schulwesens, 3000 im Auftrag des BuT und etwa 1000 im Rahmen kommunaler Ämter, Stiftungen, Vereine etc. (vgl. Eibeck 2014, S. 64; Deutsches Jugendinstitut 2017, S. 14). Erhebliche Varianzen in der Datenlage, die in der kursorisch referenzierten Ausführung der Zahlen deutlich werden, sind zurückzuführen auf die länderspezifische Problematik von Schulsozialarbeit und das Fehlen einer bundesweiten einheitlichen Datenlage bzw. Steuerung¹² derselben (vgl. Pötter 2018, S. 21f.). Bei allen Abweichungen ist ein Zuwachs deutlich sichtbar. Bis heute ist Schulsozialarbeit ein Wachstumsfeld, der stete Ausbau der Stellen dokumentiert dies auf vielfältige Weise – die Nachfrage ist erheblich und geht weit über den früher primär bestehenden Defizitenausgleich hinaus hin zu einer

¹⁰ Zum Diskurs: Pötter 2014b; zur Umsetzung z. B. Siebert 2014.

¹¹ Z. B. der Ausbau im Kontext von Ganztagschulen über das Programm: „Zukunft Bildung und Betreuung“ (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 25).

¹² Probleme bei der Erhebung/Steuerung statistischer Daten zur Schulsozialarbeit wurden beispielsweise bei Iser 2013; Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013; Eibeck 2013 und Niemeyer 2013 thematisiert.

flächendeckenden Forderung als modernes Dienstleistungsangebot der Jugendhilfe (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 25). Schließlich kamen neben den genuinen Aufgaben von Schulsozialarbeit in den letzten Jahren die Themen Inklusion¹³ und Migration¹⁴ hinzu.

Anhand der Geschichte von Schulsozialarbeit wird evident, dass sich sowohl mit der fortschreitenden Professionalisierung Sozialer Arbeit als auch mit der Einführung des RJWG Entfremdungsprozesse zwischen Jugendhilfe und Schule ereigneten, die bis heute weitreichende Folgen für die Zusammenarbeit von Fachkräften beider Professionen auf individueller und struktureller Ebene nach sich ziehen – die sogenannte Feuerwehrfunktion, die später umfassend aufgegriffen wird. Erst mit Einführung des SGB VIII wurde die Kooperation rechtlich legitimiert. Dieser gegenwärtige juristische Rahmen, in dem sich Schulsozialarbeit bewegt, stellt ein Konglomerat aus unterschiedlichen Parametern dar, die im Folgenden skizziert werden, um anknüpfend an den historischen Rückblick dieses Handlungsfeld in der Gegenwart zu explizieren.

2.1.2. Rechtliche Parameter

Als engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule recurriert Schulsozialarbeit auf mehrere Paragraphen des SGB VIII, um die sozialpädagogische Tätigkeit am Ort Schule zu legitimieren. Die rechtliche Lage des Handlungsfeldes hat erheblichen Einfluss auf die begriffliche Fassung und wird zunächst anhand der wichtigsten Paragraphen dargestellt:

§ 1 SGB VIII Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe. § 1 reflektiert die allgemeine sozialpädagogische Leit-Norm sowohl für Fachkräfte als auch für Träger der KJH und impliziert symbolisch-moralischen Charakter. Abs. 1 verdeutlicht, dass nicht nur Problemlagen, sondern auch die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen fokussiert werden (vgl. Pötter 2018, S. 31f.). Des Weiteren bezieht sich Abs. 3 Nr. 1 auf die individuelle Förderung und Entwicklung von allen Kindern und Jugendlichen, als allgemeines Gestaltungsprinzip für die Leistungen der KJH (vgl. Münder et al. 2019, S. 84, § 1 Rn. 21). Abs. 3 Nr. 4 besagt, dass die KJH auch Einfluss auf andere bedeutsame Aufgabenfelder nehmen soll, wobei die Schule von Seiten der Gesetzeskommentare explizit als Teil davon benannt wird (vgl. Münder et al. 2019, S. 84, § 1 Rn. 25).

¹³ Diskurs z. B. Ricking 2013; Hollenstein/Nieslony 2017a; Holtbrink 2017.

¹⁴ Diskurs z. B.: Stender/Reinecke-Terner 2012; Pötter, 2017; Seibold/Würfel 2018.

§ 2 SGB VIII Aufgaben der Jugendhilfe. § 2 dient der rechtlichen Einordnung von Schulsozialarbeit in das Aufgabenspektrum der Jugendhilfe und stellt allerdings keine Rechtsgrundlage dar (vgl. Pötter 2018, S. 32).

§ 11 SGB VIII Jugendarbeit. Der Gesetzgeber weist der KJH hierüber eine klare Bildungsfunktion zu (vgl. Pötter 2018, S. 32). In Abs. 3 Nr. 3 wird die Schule als Schwerpunkt von Jugendarbeit benannt. Hierin sehen beispielsweise Münder et al. 2019, Spiess/Pötter 2011, Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015 eine Rechtsgrundlage, Speck 2014 sieht hierin hingegen eine rechtliche Kontroverse, da Schulsozialarbeit dort nicht explizit erwähnt wird (vgl. Speck 2014, S. 70).

§ 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit. Der Paragraph ist in fast allen länderspezifischen Konzeptionen von Schulsozialarbeit wiederzufinden – Landesregierungen richten mehrheitlich ihre Landesprogramme danach aus. Im Fokus steht die individuelle und soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen. Die Gefahr besteht darin, dass sich Schulsozialarbeit ausschließlich an jene richtet, die von Benachteiligung/Beeinträchtigung betroffen sind und andere Gruppen vernachlässigt. Eine mögliche Etikettierung von Kindern und Jugendlichen, die deren Situation weiter verschärfen kann, kommt hinzu. Führt man die §§ 1 und 11 SGB VIII zusätzlich an, dann kann sich Schulsozialarbeit im Sinne eines Bildungsauftrags an alle Kinder und Jugendlichen richten. Pötter argumentiert weiter, dass bei fast jeder Schüler:in im Verlauf der Schullaufbahn mindestens ein temporärer Hilfebedarf auftreten kann, was die Einschränkung auf § 13 SGB VIII konterkariert (vgl. Pötter 2018, S. 33f.). Hier besteht weiter die Gefahr, dass Schulsozialarbeit als ‚Reparationsbetrieb‘ der Schule instrumentalisiert wird, falls sich der Fokus einseitig darauf festlegt respektive sich die Jugendhilfe in der geschichtlich bedingten Unterordnung unter die Schule reproduziert.

Der Frankfurter Kommentar zum SGB VIII weist darüber hinaus § 13 SGB VIII dezidiert dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit zu, wenngleich der Begriff als solcher nicht im Gesetzestext vermerkt wird. Über § 13 SGB VIII wird der Schulbezug sehr deutlich dargelegt, es werden Aufgaben aufgeführt und Schulsozialarbeit wird in Bezug zu schulbezogenen Angeboten gesetzt, auch in präventiver Ausrichtung skizziert und mit entsprechenden Kernaufgabenfeldern dargelegt (vgl. Münder et al. 2019, S. 220, § 13 Rn. 7).

§ 14 SGB VIII Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. Er gilt als Bestandteil der Leitmaximen von Prävention und Integration. Schulsozialarbeit agiert hier im Schutzauftrag und ist vor allem präventiv tätig (vgl. Pötter 2018, S. 34).

§§ 80 und 81 SGB VIII Jugendhilfeplanung, Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen. Diese Paragraphen offerieren die Grundlage zum Gebot der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule, die allerdings nur für die öffentlichen Träger bestimmend sind. Insbesondere die Jugendhilfeplanung soll als eine prozessorientierte Planung mittels Kommunikation und Partizipation den Bestand von Jugendarbeit erheben und unter Berücksichtigung der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen benennen (vgl. Pötter 2018, S. 35). Das Gebot der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule wird hier gesetzlich verankert. Da ‚Schulsozialarbeit‘ in keinem Paragraphen des SGB VIII aufgeführt wird, handelt es sich aus juristischer Sicht um einen Phantombegriff (vgl. Kunkel 2016, S. 14), der als schwache Verankerung nach wie vor eine große Herausforderung für dieses Handlungsfeld darstellt (vgl. Peters 2014, S. 24f.), denn trotz aller Interpretationen und Gebote der Zusammenarbeit besteht keine einheitliche bundesweite gesetzliche Regelung (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 25). Die Legitimation erfolgt – wie oben aufgeführt – implizit über das SGB VIII in Verbindung mit der jeweiligen kommunalen Zuständigkeit (vgl. Hollenstein/Nieslony 2018, S. 121) sowie nach den Landesgesetzen der zuständigen Schulbehörden, die eigene Paragraphen im Schulgesetz verankert haben. Schulsozialarbeit ist demzufolge ein Konglomerat aus Bundesrecht (SGB VIII) und den jeweiligen Schulgesetzen der Bundesländer sowie Kinder- und Jugendhilfeausführungsgesetzen, die ebenfalls landesrechtliche Regelungen darstellen. Weitere juristische Referenzen sind aus dem Grundgesetz (GG) über Art. 6 und 7¹⁵ abzuleiten.

Die Aufhebung des diffusen rechtlichen Zustandes wird von sozialpädagogischer und juristischer Seite vielfach gefordert¹⁶. Rechtliche Empfehlungen verorten Schulsozialarbeit unter anderem als Sonderfall von § 13 SGB VIII (vgl. Kunkel 2016, S. 27). Formulierungsvorschläge sind bei Speck 2014, Pötter 2014a, Meinunger 2016 u. a. zu finden.

Wenngleich die Einführung des SGB VIII im Kontrast zum RJWG erhebliche strukturelle Fortschritte für die Zusammenarbeit generierte, steht das Handlungsfeld in der Gegenwart vor

¹⁵ Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG bezieht sich auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Erziehungsberechtigten, Satz 2 auf das Wächteramt, Art. 7 bezieht sich auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag in Verbindung mit den Landesgesetzen (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 25).

¹⁶ Exemplarisch für die Forderung sind Titel wie: „Weiter mit dem Anything goes in der Schulsozialarbeit?“ (Meinunger 2016).

neuen Herausforderungen. Aus der rechtlich diffusen Position resultiert, dass Schulsozialarbeit keine Pflichtleistung des Sozialstaates ist, respektive kein gesetzlicher Anspruch besteht. So ist der Ausbau von Schulsozialarbeit von erheblichen kommunal- und landespolitischen Diskontinuitäten¹⁷ begleitet, die sich ebenfalls auf die definitorische Grundlegung des Begriffs auswirken. In Konsequenz wird Schulsozialarbeit nicht selten sozialrechtlich programmatisch auf bestimmte Aufgabenbereiche zugeschnitten und in begrifflicher Fassung unilateral an Paragraphen ausgerichtet, um die rechtliche Legitimation zu schaffen bzw. Finanzierungswege zu erschließen. Bezeichnend dafür sind 11 Begriffsvarianten dieses Handlungsfeldes.

2.1.3. Schulsozialarbeit – eine Begriffskonstruktion

Die intensivste Form der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule verfügt im deutschsprachigen Raum über keine einheitliche Definition. Gründe dafür bestehen in der föderalen Struktur der Bundesrepublik in Verbindung mit der jeweils unterschiedlichen fachlich-konzeptionellen und rechtlichen Ausgestaltung (vgl. Speck 2014, S. 35f.). Hinzu kommt das Selbstverständnis der Professionellen und die Anlässe der Implementierung, die mit Finanzierungsfragen konnektiert sind (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 19). Als Resultat der diffusen Rechtsposition und Länderspezifika können die 11 Begriffsbestimmungen¹⁸ auch als Selbstverständnis- oder Profilklärung verstanden werden (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 14), was einerseits in negativer Konnotation eher für Verwirrung sorgt, andererseits zur Klärung eines gemeinsamen Professionsverständnisses beitragen kann, da in der beruflichen Praxis verschiedene Professionen und Handlungslogiken aufeinandertreffen (vgl. ebd., S. 17). Karsten Speck plädiert für die Benennung des Handlungsfeldes als ‚Schulsozialarbeit‘: Der Begriff ist anschlussfähig an die internationale Debatte (School Social Work), ist historisch gewachsen und gebräuchlich, wird in der Fachöffentlichkeit priorisiert, beschreibt ein eingegrenztes Arbeitsfeld mit starkem Bezug von Jugendhilfe und Schule, verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung und stimmt mit dem Sprachgebrauch des Personals (Schulsozialarbeiter:innen) überein (vgl. Speck 2014, S. 36f.). Ich schließe mich Specks Ausführungen an.

¹⁷ Zuständigkeiten sind fachpolitisch different und Finanzierungswege sind heterogen z. B. Landesmittel, Bundesmittel, Eigenmittel von Schulträgern, Projektmittel, Spenden etc. (vgl. Peters 2014, S. 18).

¹⁸ Z. B. schulbegleitende Sozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schule, Schuljugendarbeit (vgl. Pötter 2018 S. 20; Speck 2014, S. 35).

En détail ist Schulsozialarbeit ein Containerbegriff, der je nach Konzeption bzw. regionaler Adaption differente Bedeutungsgehalte offeriert. Nicole Pötter entwirft bei aller Vielfalt drei Zugänge zu diesem Begriff:

(1) Ein Zugang über die praxisorientierte Beschreibung dessen, wie Schulsozialarbeit vor Ort durchgeführt wird. Alle Formen von Projekten werden eingefügt, um dieses Feld möglichst breit anhand der Aufgaben der Praxis darzustellen. Problematisch hierbei ist, dass die Zielsetzung offen bleibt und über Definitionen Wirkungszusammenhänge hergestellt werden, die die konkrete Praxis belegen kann. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass Schulsozialarbeit sich daran ausrichtet, was gerade politisch ‚en vogue‘ ist und finanziert werden kann - weitergehende Begründungen für Problemlagen oder Aufgaben werden hingegen meist ausgespart (vgl. Pötter 2014a, S. 5).

(2) Rechtlich konnotierte Definitionen verweisen repetitiv auf § 13 SGB VIII, da dieser eine klare Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule ermöglicht. Der Zugang generiert allerdings zwei entscheidende Nachteile: Die Zielgruppe wird auf sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Jugendliche eingeschränkt (siehe Punkt 2.1.2.), was sekundär die Aufgabenstellung auf schulische Leistungen und Vorbereitung auf die Arbeitswelt reduziert. Eine solche Einschränkung ist brisant, da der Begriff der sozialen Benachteiligung differente Interpretationsmöglichkeiten impliziert und qua Finanzen bzw. politischer Ausgestaltung stets neu verhandelt werden kann. Weiter produziert Schulsozialarbeit unter dieser Prämisse Stigmatisierungseffekte – Schulen, die Schulsozialarbeit anbieten, werden zu ‚Problemschulen‘. Pötter plädiert deshalb dafür, neben § 13 die §§ 11, 14, 16 und 81 SGB VIII hinzu zu nehmen, um den präventiven Charakter hervorzuheben. Die Zielgruppe kann dann auf alle Kinder und Jugendlichen ausgeweitet werde (vgl. Pötter 2014a, S. 9).

(3) Über sozialarbeitstheoretische Annahmen wird das Handlungsfeld vor dem Hintergrund von wissenschaftstheoretischen Zugängen expliziert. Dazu haben Spiess und Pötter eine eigene Definition erstellt, die sich aus systemtheoretischen Komponenten von Luhmann¹⁹ und der Lebensweltorientierung²⁰ nach Hans Thiersch zusammensetzen:

¹⁹ Vgl. dazu Luhmann 1998 etc. .

²⁰ Vgl. dazu Grunwald/Thiersch 2016; 2018 etc. .

„Schulsozialarbeit ist das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften mit dem Ziel, Anschlussfähigkeit zwischen den Funktionssystemen – insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen“
(Pötter 2014c, S. 23).

Diese Definition verweist auf die Lösung von Blockaden in den Funktionssystemen (Systemtheorie) und akzentuiert gleichsam die subjektiv erfahrene Lebenswelt (Lebensweltorientierung). Die Schule benötigt sozusagen Ressourcen, die sie nicht selbst herstellen kann. Dazu gehören z. B. Motivation, soziale Unterstützung usw. – hierfür ist eine funktionierende Lebenswelt erforderlich, auf die Schule keinen Zugriff hat. Zur Reproduktion dieser Ressourcen benötigt es dann beispielsweise Eltern, die diese über Beziehungsarbeit in der Familie bereitstellen (vgl. Pötter 2014a, S. 11). Der definitorische Ansatz verdeutlicht die Interdependenz von Schule und Lebenswelt. Inversiv wird die Schule benötigt, um Chancen in der Gesellschaft über Zertifikate zu ermöglichen. Sie offeriert Zugangsmöglichkeiten zu weiteren Bildungsinstitutionen und dem Arbeitsmarkt. So ist Schule immer auch Selektion. Es muss nicht zu Blockaden kommen, wenn dies aber geschieht und Teilhabechancen von Schüler:innen eingeschränkt werden, die ohne Blockaden die Leistungsanforderungen erreichen würden, dann benötigt es Schulsozialarbeit (vgl. Pötter 2014a, S. 11).

Innerhalb der drei grundsätzlichen Zugänge bzw. einer konkreten wissenschaftstheoretischen Definition von Spiess/Pötter existieren in der Fachwelt vielfältige Begriffsbestimmungen, die jeweils bestimmte Aspekte des Handlungsfeldes hervorheben. So bezieht sich beispielsweise Rademacker auf die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, meint damit alle Formen kontinuierlichen Zusammenwirkens von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen, stellt fest, dass der Auftrag in jedem Fall über § 13 SGB VIII schulbezogene Jugendsozialarbeit besteht und auch weitere Leistungen der Jugendhilfe beinhaltet (vgl. Rademacker 2009, S. 13f.; 2011, S. 39). Emanuel bezeichnet Schulsozialarbeit als „sozialstaatlich verbürgte, sozialrechtlich normierte und sozialpädagogische Dienstleistung“ (Emanuel 2017, S. 16). Hier steht der Dienstleistungsbegriff im Vordergrund, er verweist implizit auf das SGB VIII, das als Dienstleistungsgesetz konzipiert ist. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht greift Emanuel sowohl auf die Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch als auch die Lebensbewältigung²¹ nach Lothar Böhnisch zurück.

²¹ Nach Böhnisch strebt das Subjekt in problematischen/kritischen Situationen, in denen die eigenen Ressourcen nicht ausreichen und dadurch Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird, nach psychosozialer Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch 2016, S. 20).

Mack sieht in Schulsozialarbeit eine Dienstleistung der KJH²², die die Antwort auf die Defizite des deutschen Schulsystems darstellt, da Schüler:innen immer wieder in Situationen geraten, die sie nicht selbst lösen können. Hier agiert Schulsozialarbeit als Anwältin für Kinder und Jugendliche (im Sinne des § 1 SGB VIII). Sie sucht, vor allem dann, wenn schulische Exklusion droht, nach Möglichkeiten, um Bildung auch unter widrigsten Bedingungen zu ermöglichen (vgl. Mack 2017, S. 26). Pudelko versteht Schulsozialarbeit als Unterstützungsleistung für junge Menschen am Ort Schule im Sinne eines fachlichen Angebots der KJH. Aus einem niedrigschwelligen und vor allem präventiv ausgerichteten Zugang soll sie junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern (vgl. Pudelko 2014, S. 48). Miers bezeichnet Schulsozialarbeit im Gegensatz zu Pudelko bereits 2008 als etablierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in der Schulsozialarbeit im Sinne einer Orientierungs- und Strukturierungshilfe für Kinder und Jugendliche agiert (vgl. Miers 2008, S. 56). Des Weiteren sieht sie in § 13 SGB VIII einen dezidierten Auftrag für die Schulsozialarbeit, der sich aus den Aufgaben der Jugendsozialarbeit ergibt. Gleichzeitig führt sie nachrangig § 11 SGB VIII mit schulergänzenden Angeboten an (vgl. Miers 2008, S. 57).

Baier akzentuiert Schulsozialarbeit im Sinne einer Dienstleistung der KJH. Die Leistungserbringung erfolgt dabei direkt am Ort Schule (vgl. Baier 2013a, S. 401). Bassarak schließt sich dem an und betont im Kontext des 14. Kinder- und Jugendberichts die Eigenständigkeit von Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe am Ort Schule in Verbindung mit eigenem Auftrag und spezifischem Profil (vgl. Bassarak 2013, S. 203.). Aus institutioneller Sicht kann Schulsozialarbeit ebenfalls als Verbindung oder verbindendes Glied zwischen Jugendhilfe/Schule respektive zwischen Sozialpädagog:innen und Lehrkräften aus handlungspraktischer Sicht bezeichnet werden (vgl. Hollenstein/Nieslony 2015, S. 248). Drilling resümiert folgendermaßen: „Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule“ (Drilling 2009, S. 40). Er ordnet Schulsozialarbeit damit dezidiert der Profession Soziale Arbeit zu. Thimm pointiert analog vor allem die Differenz zur schulbezogenen Jugendarbeit.

²² Obwohl Schulsozialarbeiter:innen in einigen Bundesländern auch über das Schulamt angestellt sind, plädiert die Fachöffentlichkeit weitgehend für eine Zuordnung zur KJH z. B. Kunkel 2016; Speck 2014, wobei alle Schulsozialarbeiter:innen den SGB VIII verpflichtet sind.

Schulsozialarbeit ist demnach stationierte Soziale Arbeit an Schule (vgl. Thimm 2015, S. 27). Im Detail weist er zusätzlich auf die Differenz zu offener Kinder- und Jugendarbeit hin.

Schließlich wird die Definition von Speck, so Pötter, oftmals zitiert, in vielerlei Konzepten der Praxis aufgegriffen und scheint praktikabel (vgl. Pötter 2018, S. 20f.), da sie alle eben benannten Aspekte der Begriffsbestimmungen kurz und prägnant aufgreift:

„Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“
(Speck 2014, S. 44).

In der Fachwelt, das ist hier evident, kann, analog der diffusen fachlich-konzeptionellen und rechtlichen Ausgestaltung, von einer pluralen Begriffsbestimmung gesprochen werden. Bei aller Heterogenität können vor dem Hintergrund der drei Zugänge vielfältige Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden: Schulsozialarbeit ist in jedem Fall ein eigenständiges, kontinuierliches, niedrighschwelliges Dienstleistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe, das sowohl präventiv als auch ‚kurativ‘ für alle Kinder und Jugendlichen zuständig ist und die engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf individueller und struktureller Ebene darstellt. Des Weiteren wird die Lebensweltorientierung als spezifische Ausrichtung gesehen. Oberstes Ziel von Schulsozialarbeit als Anwältin für Kinder und Jugendliche (§ 1 SGB VIII) ist die Begleitung/Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung von Schüler:innen für eine gelingende Lebensbewältigung unter besonderer Berücksichtigung der Verknüpfung von schulischen mit außerschulischen Lebenswelten.

Im weiteren Verlauf der Dissertation generiere ich eine eigenständige wissenschaftstheoretische Begriffsbestimmung (siehe Punkt 2.4.), um eine spezifische Adaption an den hier priorisierten Bildungs- und Dienstleistungszugang vorzunehmen. Die historische Verortung von Schulsozialarbeit tritt als Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule vor dem Hintergrund der Dialektik von Annäherung und Entfremdung in Erscheinung, die dezidiert mit dem RJWG und dem SGB VIII in Verbindung steht. Infolgedessen ermöglichte erst die Diskussion des rechtlichen Rahmens eine Standortbestimmung in der Gegenwart und die Definition des Handlungsfeldes erscheint im Anschluss mitunter als Produkt der diffusen rechtlichen Situation. Schulsozialarbeit ist ein Containerbegriff, das Handlungsfeld ist en détail schwer zu bestimmen.

Nachfolgend soll die Profilbildung des Handlungsfeldes über die sozialpädagogische Ausrichtung sowohl präzisiert als auch abgeschlossen werden.

2.1.4. Aufgaben, Grundsätze und Handlungsmaximen

Abseits aller Heterogenitäten, die sich qua Länderspezifität äußern, können dem Handlungsfeld Aufgabenfelder, Grundsätze und Handlungsmaximen zugeordnet werden. Diese sollen im Folgenden überblicksartig zum Zweck der Komplettierung des Grundrisses dargestellt werden.

Sowohl Aufgaben als auch Grundsätze und Handlungsmaxime von Schulsozialarbeit korrelieren mit dem Berufsbild und Anforderungsprofil des Handlungsfeldes. Sie tangieren den Professionalisierungsdiskurs²³ in der Schulsozialarbeit, dessen Genese vor allem in dem 1987 herausgegebenen Buch ‚Handbuch Schulsozialarbeit‘ von Rademacker und Winzen gesehen wird (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 13). Seit dieser Zeit kann von einer zunehmenden Professionalisierung gesprochen werden. Deutlich wird dies im Zuge der Gründung von Arbeitskreisen in Landesarbeitsgemeinschaften der 1990er Jahre. Darüber konsolidierte sich der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit und die Bundesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit als Zusammenschlüsse der Landesverbände in Verbindung mit der GEW, die seither als Gewerkschaft Lobbyarbeit leistet (vgl. Hollenstein/Nieslony 2013, S. 221). So findet die Professionsentwicklung²⁴ über diese drei Instanzen statt (vgl. Hollenstein/Nieslony 2018, S. 123). Kaum Berücksichtigung im Diskurs fanden hingegen die Standards von Schulsozialarbeit aus den Vereinigten Staaten von Amerika der National Association of Social Workers (NASW), die 42 Standards formulierten und mit evidenzbasierten Interventionsmöglichkeiten versahen (vgl. Otto 2006, S. 360).

Als dienstleistungserbringende Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind unter anderem Erzieher:innen, Pädagog:innen, Psycholog:innen und Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen tätig. Erst durch die Zuordnung des im Professionsdiskurs diskutierten Berufsbildes zur KJH entsteht ein dezidierter Bezug zur Profession Sozialer Arbeit (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009a, S. 10), der über die gesetzliche Zuordnung zum SGB VIII als

²³ Der Diskurs bezieht sich unter anderem auf: Aus-, Fort-, Weiterbildung, Konzept- und Qualitätsentwicklung etc. (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 12) und tangiert ebenfalls den Qualitäts- und Wirkungsdiskurs. Hinzu kommen spezifische Themen wie: Gewalt z. B. Hopf/Mohlfeld 2012; Oertel 2012; Schubarth 2017; Schulabsentismus z. B. Bender 2012; Ricking 2017; Thimm 2012 und Genderfragen z. B. Spiess 2012; 2017; Raudies 2012.

²⁴ Vgl. dazu beispielsweise: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009b; 2009c.

‚sozialpädagogisches Gesetz‘ fundiert wird. Infolge dessen sind Fachkräfte den Grundsätzen, Handlungsprinzipien und Werten der KJH verpflichtet (vgl. Pötter 2018, S. 23).

Grundsätzlich nimmt Schulsozialarbeit für sich in Anspruch zur Chancengleichheit beizutragen (siehe BMFSFJ o. J. – Übereinkommen über die Rechte des Kindes [UNKRKK]), indem sie über den sozialpädagogischen Zugang Exklusionsrisiken reduziert und Inklusionschancen steigert. Sie orientiert sich am Gedanken sozialer Gerechtigkeit²⁵ und autonomer Handlungsfähigkeit (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 21f.). Analog konzipieren Spiess/Pötter Schulsozialarbeit über drei Aufgabenfelder: Soziales Lernen, individuelle Orientierung und Hilfe sowie Bildungsbedingungen (vgl. insgesamt Spiess/Pötter 2011).

Die Aufgabenfelder können abstrakt in drei Aufgaben nach Ausrichtung gegliedert werden:

1. Übernahme von kompensierenden Aufgaben – dabei handelt es sich um Aufgaben, für die kein Lehrpersonal verfügbar (und qualifiziert) ist (z. B. Konfliktsituationen lösen).
2. Komplementäre Aufgaben – dazu gehören vor allem schulergänzende Aufgaben wie Freizeitgestaltung oder Projekte.
3. Kooperative Aufgaben – in Kooperation mit Gemeinwesen/Schule.
(vgl. insgesamt Miers 2008, S. 57).

Den Aufgabenfeldern/ -ausrichtungen inhärent sind die Kernleistungen von Schulsozialarbeit: Beratung/Einzelfallhilfe von Eltern/Lehrkräften/Schüler:innen, interventive/präventive sozialpädagogische Gruppenangebote, offene Angebote mit freizeitorientiertem Charakter, Gremienarbeit und Netzwerkarbeit mit außerschulischen Einrichtungen (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 21; Bassarak 2013, S. 204; Reinhold 2018, S. 109f.; Speck 2014, S. 83f.).

Vorteile aus den Kernleistungen ergeben sich über die Zuordnung zum infrastrukturellen Beratungssystem der KJH. Schulsozialarbeit bearbeitet gemeinsam mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) Einzelfallhilfen. Die schulimmanente Präsenz ermöglicht in diesem Kontext einen leichten Zugang zu Kindern und Jugendlichen. Weiter verfügt sie über Schulkompetenz respektive die umfangreichsten Kenntnisse über die Lebenswelt Schule, Flexibilität durch die Offenheit des Angebots, Kinderschutz als Frühwarnsystem, Zugang zu Peergroups – durch den

²⁵ Soziale Arbeit in der Verortung als Menschenrechtsprofession vgl. Staub-Bernasconi 2008; 2017.

Bezug zu Klassenverbänden können über Schulsozialarbeit nahezu alle Kinder und Jugendlichen präventiv erreicht werden, was dazu führt, dass sowohl im System KJH als auch im System Schule eine Lücke geschlossen werden kann (vgl. Fischer 2013, S. 206ff.). Zumindest gilt dies im Falle eines flächendeckenden Ausbaus und eines angemessenen Personalschlüssels.

Neben Eltern und Lehrkräften, die als sekundäre Zielgruppe bzw. Kooperationspartner zu verstehen sind (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 46-49), erfolgt die zielgruppenspezifische Ausrichtung jeweils konzeptbezogen²⁶. Analog der Zuordnung zur KJH wird innerhalb der Fachöffentlichkeit dafür plädiert, die Dienstleistung an allen Kindern und Jugendlichen auszurichten (vgl. Ziethen/Ermel/Haupt 2014, S. 35f.), um einerseits die Stigmatisierungseffekte zu reduzieren und andererseits den präventiven Charakter abzubilden, der per se eine Limitierung auf belastete Zielgruppen nicht zulässt (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 41).

Des Weiteren schlägt sich die Zuordnung zur KJH auch in den Handlungsmaximen nieder: Schulsozialarbeit erfolgt präventiv, dienstleistungsorientiert bei freiwilliger Beanspruchung, im Rückgriff auf plurale Arbeitsformen/Methoden/Techniken, vor dem Hintergrund von Partizipation und entsprechend dem Wunsch- und Wahlrecht aller Kinder und Jugendlichen (§ 5 SGB VIII). Schließlich gehört hier der Sozialdatenschutz, die Vorrangigkeit des Elternrechts und der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII dazu (vgl. Pötter 2018, S. 36). Die praktische Erbringung der Dienstleistung erfolgt, mit den Maximen korrespondierend, nach den Grundsätzen der Beziehungsorientierung, Freiwilligkeit, Neutralität, Partizipation, Inklusion und Prävention/Gesundheitsförderung (vgl. Ziethen/Ermel/Haupt 2014, S. 32f.). Diese Ausrichtung ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit²⁷.

Zentrale Ausrichtungsdimensionen respektive die fachlich-theoretischen Grundlagen von Schulsozialarbeit werden vielfach in der Lebensweltorientierung und Sozialraumorientierung²⁸ gesehen (z. B. Baier 2013a; Bolay/Iser 2016; Braun/Wetzel 2018), sie bilden übergeordnete Konzepte und werden an dieser Stelle nur cursorisch skizziert.

Lebensweltorientierung fungiert im Sinne eines Rahmenkonzepts (Speck 2009, S. 75) und fokussiert die Adressat:innen Sozialer Arbeit in ihrer täglichen Auseinandersetzung und ihren

²⁶ Z. B. im Fokus Übergang Schule/Beruf vgl. dazu Pötter 2014c.

²⁷ Eindrucksvoll wird dies im Kontext Einzelfallhilfe beispielsweise bei Baier/Heeg 2011 über Sekundäranalysen belegt.

²⁸ Die Dimensionen werden hier nur skizzenhaft akzentuiert, da sie keine zentralen Bezugspunkte der Arbeit bilden, aber für die Handlungsfeldspezifik eminent wichtig sind.

individuellen Lebensverhältnissen im Spannungsfeld von Ressourcen und belastenden Lebenssituationen (vgl. Grunwald/Thiersch 2018, S. 906). Im Mittelpunkt stehen die Lebensbedingungen und deren sozialpädagogische ‚Behandlung‘ (vgl. Grunwald/Thiersch 2018, S. 908) respektive die Aktivierung von Bewältigungsstrategien für einen gelingenderen Alltag (vgl. Grunwald/Thiersch 2018, S. 906). Unter dieser Perspektive bezieht sich die Zuständigkeit Sozialer Arbeit auf den subjektiv erfahrenen Alltag der Adressat:innen (vgl. Füssenhäuser 2006, S. 134). Im Kern des Konzepts formulierte Thiersch Struktur- und Handlungsmaximen, die seit dem achten Kinder- und Jugendbericht²⁹ (vgl. Füssenhäuser 2018, S. 1740) die zentrale Ausrichtung der KJH definieren. Die Struktur- und Handlungsmaximen: Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung/Vernetzung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation (vgl. Füssenhäuser 2006, S. 134f.) korrespondieren mit den oben genannten Grundsätzen und Handlungsmaximen. Thiersch gestaltete sozusagen den rechtlichen Rahmen fachlich aus. Übertragen auf die Schulsozialarbeit stellt demnach die subjektiv erfahrene Lebenswelt im und außerhalb des Systems Schule den zentralen Bezugspunkt schulsozialarbeiterischen Handelns dar, der abseits der schulischen Institution sowie der Ausrichtung der Lehrkräfte komplementär zur Schulpädagogik die inner- und außerschulischen Lebenswelten (z. B. Peergroups, Familie, Schule) am Ort Schule miteinander verknüpft und präventiv/interventiv analog der Maximen agiert. Schulsozialarbeit wird in dieser Verknüpfung aus der lebensweltorientierten Perspektive „intermediäre Akteurin“ (Bolay/Iser 2016, S. 144) im Kontext der Vermittlung der verschiedenen Lebenswirklichkeiten ihrer Schüler:innen.

Komplementär zur Lebensweltorientierung agiert Schulsozialarbeit sozialraumorientiert³⁰. Der sozialpädagogische Blick soll nicht nur auf die schulische Institution gerichtet werden, sondern gilt es, die objektiven Lebensbedingungen in den Blick zu nehmen und dabei zu unterstützen, dass sich Kinder und Jugendliche Räume erschließen können (vgl. Braun/Wetzel 2018, S. 1329) im Sinne des Protegierens von subjektiven Aneignungsprozessen (vgl. Deinet 2013, S. 821). Aus funktionalistischer Sicht kommt Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund der Sozialraumorientierung eine Scharnierfunktion zu, indem sie über Netzwerkarbeit schulische und außerschulische Bildungsräume miteinander verknüpft (vgl. Baier/Deinet 2011, S. 100), Projekte initiiert etc., um den Ausbau kommunaler Bildungslandschaften (siehe Punkt 2.4.2.) zu fördern (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 202).

²⁹ Ausführlich dazu Thiersch 2014.

³⁰ Sozialraumorientierung bezieht sich auf ein weiteres umfassendes Konzept Sozialer Arbeit vgl. dazu, Hinte/Treeß 2014; May 2018.

Aufgaben, Grundsätze, Handlungsmaximen respektive die fachliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit verweisen auf das Berufsbild, das nach der hier ausgeführten Argumentation dezidiert mit der Profession Sozialer Arbeit verbunden ist und sich vor allem rechtlich (SGB VIII) und damit konnektiert auch fachlich (Grundsätze/Handlungsmaxime der KJH) sowie wissenschaftlich flankiert (Lebensweltorientierung/Sozialraumorientierung) legitimieren lässt. In Komplementarität zu dem hier dargestellten Profil von Schulsozialarbeit erfolgt im Verlauf der Dissertation eine dezidierte Exegese der Neueren Dienstleistungstheorie (siehe Punkt 4) sowie der Konzeption des Bildungsauftrages (siehe Punkt 2.4.), da beide Elemente für die wissenschaftliche Konzeption des Forschungsdesigns zentral sind.

Über die Skizzierung der Geschichte in Verbindung mit den rechtlichen Parametern und der Begriffsbestimmung wurde die Relevanz des SGB VIII zur Profilbildung von Schulsozialarbeit deutlich. Die fachliche Ausrichtung fügt sich dem nahtlos an. Neben der engen Verbindung zum Gesetz wurden praktische und wissenschaftstheoretische Aspekte referenziert, um das Profil von Schulsozialarbeit darzulegen. Wie exemplarisch dargestellt, sind die Aufgabenbereiche eng mit Lehrkräften bzw. der Institution Schule verbunden. Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule hat erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung und den Handlungsspielraum bzw. die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit. Nachdem das Profil des Handlungsfeldes expliziert wurde, wird im zweiten Abschnitt das Verhältnis der Institutionen aufgearbeitet.

2.2. Jugendhilfe und Schule

Um das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule zu verstehen, ist zunächst ein Blick auf die Struktur der Institution Schule erforderlich. Aus der Logik heraus können anschließend Ableitungen für die Gestaltung des Verhältnisses beider Institutionen gezogen werden.

2.2.1. Schule als Institution

A priori ist die Länderspezifität für das deutsche Schulwesen konstitutiv, es ist föderal organisiert, was in Bezug auf Kooperationen für Komplexität (siehe Punkt 2.1.2./2.1.3.) sorgt (vgl. Tillmann 2018, S. 1335). Darüber hinaus ist Schule sozial organisiert und fungiert sowohl als Aufbewahrungsort als auch als Kulturvermittlungsinstanz im Sinne eines Erziehungs- und Qualifizierungsauftrags (vgl. Thimm 2015, S. 8).

Des Weiteren gilt sie als:

- Ort für defizitorientierte Selektion und damit korrespondierendem Selektionsstress
- Milieu für freundlichen Umgang und Förderung
- Lernort und Lebensraum für Bildungsprozesse, die an Rollenvorgaben gebunden und auf Sachen bezogen sind
- Ort für personale Begegnungen und Beziehungskonfigurationen
- Ort für Angebote in der Gegenwart mit intentionaler Vorbereitung auf die Zukunft
- Stätte der Befriedigung von Bedürfnissen, der Produktion von Eigensinn, dem Trainieren des Verzichtes, der Anpassung und Einordnung in normative Gegebenheiten
- System von Vorgaben und Standards mit bürokratischer Regelungsdichte und Spielräumen für Prozesse der Aushandlung und dem Erwerb von Berechtigungen für die Integration in die Gesellschaft und als ‚Bühne‘ für Jugendliche
(vgl. insgesamt Thimm 2015, S. 8).

Vor dem Hintergrund dieser Skizze soll Schule dichotom buchstabiert werden; sie konstituiert sich einerseits als Ort des fachlichen Lernens und andererseits als Ort des Sozialen für die Entwicklung von Persönlichkeit bzw. Peergeselligkeit (vgl. ebd.) und kann dadurch als Institutionalisierung von Kindheit und Jugend bezeichnet werden (vgl. Kutscher 2017, S. 41). Pointiert gesprochen ist sie ein Gebilde: „eine komplexe soziale Institution...eine Einheit von organisierten Normen, formalisierten Rollenbeziehungen und materiellem Apparat, durch die die Bildung und Erziehung des gesamten Nachwuchses auf Dauer sichergestellt wird“ (Tillmann 2018, S. 1333).

Schule als Institution, das wird hier evident, trägt die Merkmale der Bürokratie. Nach Weber beinhaltet der bürokratische Verwaltungsstab unter anderem eine Regelung der Amtspflicht, feste Hierarchien mit entsprechenden Kompetenzen, neutrales Verwaltungshandeln, Fachqualifikationen, Unabhängigkeit von Stelle/Person und Amtsdiziplin (vgl. Weber 1964, S. 162f.; Preisendörfer 2016, S. 108). Schule als bürokratische Institution ist weiter eine Instanz der Durchsetzung legitimer Herrschaft „rationalen Charakters: auf dem Glauben an die Legalität gesetzter Ordnungen und des Anweisungsrechts der durch sie zur Ausübung der Herrschaft berufenen“ (Weber 1964, S. 159). Über die Institution wird sozusagen kulturelle Herrschaft legal durchgesetzt, respektive ist diese der Strukturlogik inhärent.

Funktionen von Schule

Die Logik der schulischen Struktur impliziert nach Lesart je drei oder vier Funktionen. Die Funktionen beschreiben auf einer abstrakt-funktionalistischen Ebene die Logik der strukturimmanenten Aufgaben des Gesamtsystems und wirken im Prinzip dadurch auf die rollenausfüllenden Lehrkräfte/Schüler:innen. Zunächst ist die (1) Qualifikationsfunktion zu nennen, dabei intendiert Schule sowohl Fertigkeiten und Kenntnisse zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu vermitteln (vgl. Speck 2014, S. 47) als auch für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren (vgl. Braun/Wetzel 2011, S. 115). Es geht also um die institutionelle Weitergabe von Orientierungs- und Verfügungswissen (Rossmeissl/Przybilla 2006, S. 24f.). Schule agiert weiter im Sinne einer (2) Selektionsfunktion, die der Reproduktion sozialer Positionen sowie der Zuweisung von Berufslaufbahnen innerhalb der Gesellschaft dient und auf der Mikro-Ebene zwangsläufig zu Konkurrenzsituationen führt, die Ausgrenzungsprozesse von Schüler:innen protegieren. Selektionen in Form von Beurteilungen reichen bis in die allgemeine Lebensgestaltung, das individuelle Erleben und Verarbeiten hinein und beeinflussen das Lebensgefühl/die Identitätsentwicklung etc. (vgl. Braun/Wetzel 2011, S. 115; 2018, S. 1326; Speck 2014, S. 47f.). Hingegen steht die (3) Integrationsfunktion von Schule für die Weitergabe von Normen/Werten und Interpretationsmustern akzessorisch zur (4) Funktion der Kulturübermittlung als Aneignung von Traditionen (vgl. ebd.).

Umweltbezogene Anforderungen und daraus resultierende Auswirkungen auf die Logik

Das relativ starre Gebilde, das nach oben benannter Funktionslogik agiert, ist auf gesellschaftliche Reproduktion ausgerichtet (vgl. Tillmann 2018, S. 1338) und steht dadurch in enger Beziehung zur Makrostruktur³¹, ist also von Auswirkungen gesellschaftlicher Prozesse betroffen, dazu gehören: Individualisierung, Pluralisierung von Lebensformen, technologische Entwicklungen, ökologische Fragen, Migration, Kultur-/Wertewandel (vgl. Rossmeissl/Przybilla 2006, S. 12). Besonders hervorzuheben sind an dieser Stelle der rasante Wandel der Arbeitsgesellschaft³² und die ethnische Vielfalt sowie die damit implizit konnektierten jugendkulturellen Themenorientierungen, biographischen Risiken und der (mittlerweile) Vorrang der Selektion für die Arbeitswelt (vgl. Thimm 2015, S. 7). Die Logik der Struktur geht nach wie vor davon aus, dass entsprechende informelle Bildungsleistungen (z. B. alltägliche

³¹ Makrostrukturbezogene Beschreibungen vgl. z. B. Beck 1986; Beck/Giddens/Lash 1996; Kron/Horáče 2009; Reckwitz 2017; 2020.

³² Vgl. z. B. Alleweldt/Müller 2014.

Fähigkeiten/Fertigkeiten wie Motivation) abseits der schulischen Domäne angeeignet bzw. vermittelt werden, was angesichts von milieuspezifischen Konflikten, ethnischen Segregationsprozessen und der Neustrukturierung der Familienverhältnisse de facto in adäquaten Maße nicht mehr stattfindet, respektive von Schule nicht aufgefangen werden kann und eine Verzahnung von Jugendhilfe und Schule erfordert (vgl. Braun/Wetzel 2018, S. 1326f.).

Die hier skizzierten Auswirkungen produzieren sekundär weitere Anforderungen an die bestehende Strukturlogik. So findet ein Bedeutungswandel³³ des Lernens statt; während schulische Inhalte weitgehend von den Lebenswirklichkeiten der Schüler:innen abstrahieren, müssen außerschulische Erfahrungen zunehmend einbezogen werden. Schule soll zur ‚Befähiger:in‘ für Selbsttätigkeit³⁴ werden (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 172ff.). Die Kausallogik: Ein bestimmter Schulabschluss führt zu einem bestimmten Berufsstatus – greift nicht mehr, sondern es besteht seit den 1980er Jahren ein Verdrängungsmechanismus der Bildungsabschlüsse im Kontext der Verknappung von Arbeitsplätzen: Hauptschule alterniert zur Restschule, Realschule orientiert sich primär an kaufmännisch-gewerblicher stabiler Berufsperspektive und Gymnasium stellt heute keineswegs mehr den ‚Königsweg‘ zum Studium dar (vgl. ebd., S. 178). Es kommt zum Spagat zwischen Qualifikations- und Integrationsfunktion, durch die erheblich gestiegenen Anforderungen seitens des Arbeitsmarktes, die inversiv eine stärkere Indienstnahme der Selektionsfunktion produzieren, was zu Lasten der Integrationsfunktion geschieht. Anders ausgedrückt geht der emanzipatorische Auftrag von Bildungsgerechtigkeit verloren (vgl. Nieslony 2008, S. 38; Hollenstein/Nieslony 2013, S. 40). Des Weiteren alterniert die Qualifikationsfunktion zur Kompetenzvermittlungsfunktion (vgl. van Ackern/Klemm/Kühn 2015, S. 193ff.), die für den Arbeitsmarkt notwendigen Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Selbstorganisationsfähigkeit etc. dominieren mittlerweile im Kontrast³⁵ zur klassischen Wissensvermittlung.

Bei aller Kritik an Schule wird hier evident, dass es dilettantisch wäre, Schule allein die Schuld für unzulängliche pädagogische Antworten auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen zu

³³ Unter der Prämisse, dass Lernen als aktiver Konstruktionsprozess begriffen wird (vgl. dazu z. B. Siebert 2005; 2012; Reich 2012), kann die Lehrdarbietung des Frontalunterrichts nur begrenzt Lernprozesse fördern. Dem Frontalunterricht als überholte Methode mit klar strukturierbarem Stoff steht das Modell des selbstregulierenden, selbstgesteuert-organisierten Lernen gegenüber, das die Berufsrolle von Lehrkräften zusätzlich verunsichert (vgl. Roth 2015, S. 343). Außerdem fehlt der Wissensorientierung der Schullogik das Pendant der Erfahrungsorientierung (vgl. Braun/Wetzel 2006, S. 16f.), was Carl Weiß bereits 1929 als Lebensentfremdung und Erstarrung der Schule in Beharrungstendenzen beschreibt (vgl. Weiß 1929, S. 166).

³⁴ Die Makrostruktur fordert, dass Kinder und Jugendliche über das eigene Leben verfügen, sich in den Unübersichtlichkeiten einer sich stetig wandelnden Welt zurechtfinden, sich am Gemeinwohl orientierten, Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten haben, Motivation für die eigene Entwicklung generieren, gleichsam Rückschläge verkraften und die Motivation dennoch erhalten (vgl. Thimm 2015, S. 11). Schule soll dem gerecht werden bzw. dahingehend Kompetenzen bilden.

³⁵ Das schulische Wissen und die Abschlüsse sind mit dem Arbeitsmarkt nur begrenzt passfähig (vgl. Speck 2014, S. 47).

geben. Die Familienerziehung von Kindern und Jugendlichen trägt ebenfalls dazu bei (vgl. Braun/Wetzel 2018, S. 1327). Auch ist die sozialpädagogische Fundamentalkritik, die Schule den Beitrag zur Lebensbewältigung ihrer Schüler:innen abspricht, einseitig und verdeckt die Tatsache, dass das Bildungsniveau in den letzten 100 Jahren deutlich angestiegen ist. Zudem haben vor allem Grundschule und Gymnasium erhebliche Reformprozesse durchlaufen (vgl. Braun/Wetzel 2006, S. 15). Viele schulimmanente Probleme sind im Zuge rasanter gesellschaftlicher Transformationsprozesse eher darauf zurück zu führen, dass die Alltagsbildung nicht mehr adäquat sichergestellt werden kann (vgl. Rauschenbach 2009, S. 87). Wenngleich Schule immer im Spannungsfeld von Homogenisierung und Differenzierung (was ja über Schulsozialarbeit zu reduzieren versucht wird) steht, ist ihr dennoch ein demokratisches Egalitätsprinzip immanent – das allen Schüler:innen die Chance auf Bildung ungeachtet ihrer Mili-eus ermöglichen soll (so der Grundgedanke). Im Grundschulbereich treten bei aller Kontroverse um diese Thematik die positiven Aspekte am deutlichsten hervor (vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 60, 200, 214). Damit konnektiert produziert Schule soziale Ungleichheiten mit bzw. verstärkt diese, was einerseits aus der Interdependenz von der hier skizzierten gesellschaftlichen Transformation im Zusammenhang mit Schule resultiert, andererseits der schulischen Struktur und ihren funktionslogischen Mechanismen immanent ist und dies trotz bzw. teilweise wegen des Gleichheitsgedankens.

Systemlogisch produzierte soziale Disparitäten

Der oben beschriebene Spagat der Funktionen reflektiert ein Spannungsfeld. Einerseits soll Schule Kompetenzen durch Erziehung und Bildung vermitteln, andererseits erfolgen über die verstärkte Selektion Zuweisungen sozialer Chancen (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 20). In diesem Zusammenhang hat Schule einen bedeutsamen Stellenwert bei der Perpetuierung herkunftsbedingter³⁶ sozialer Ungleichheiten (vgl. Kutscher 2017, S. 41), respektive bestimmt das Herkunftsmilieu in Deutschland nach wie vor entscheidend die Schullaufbahn, was im internationalen Vergleich³⁷ besonders markant hervortritt (vgl. Thiersch 2018, S. 165). Soziale ‚Vererbungen‘ werden qua Schule bestätigt, anerkannt und dokumentiert bei gleichzeitiger

³⁶ Entscheidende Bildungsleistungen gehen weit vor Schuleintritt auf die primäre Sozialisation der Eltern und ihren Umgang mit den Kindern im Alltag zurück (vgl. Thimm 2015, S. 15), respektive bestehen primäre Effekte, da sich kulturelle Heterogenitäten in schichtspezifischer Ausgestaltung der primären Sozialisationsinstanzen auf die Leistung von Kindern und Jugendlichen auswirken (vgl. Kupfer 2011, S. 169). Es geht mithin um die soziale Vererbung von kulturellem Kapital z. B. über Sprachcodes (vgl. Hradil/Schiener 2005, S. 451). Hinzu kommen sekundäre Effekte, wie die Bildungsentscheidungen qua Elternhaus, die vor allem nach der Grundschule weitreichende Konsequenzen für die Bildungslaufbahn von Schüler:innen haben (vgl. Becker/Lauterbach 2008, S. 16).

³⁷ Die Studien des Programms for International Student Assessment (PISA) haben belegt, dass die soziale Herkunft entscheidenden Einfluss auf Bildungsvoraussetzungen hat und das deutsche Bildungssystem Disparitäten reproduziert (vgl. Hollenstein/Nieslony 2013, S. 41), was unter anderem auch in der Aufteilung im 10. Lebensjahr in Form von Selektion begründet ist (vgl. Tillmann 2018, S. 1337).

Verschleierung durch die Doktrin der Chancengleichheit (vgl. Kuhlmann 2012, S. 349). Es existieren schichtspezifische soziale Filter³⁸ über die Dreigliedrigkeit des Schulsystems, der Selektionsfunktion in Verbindung mit Notenempfehlungen usw., die nach sozialen Kriterien erfolgen (vgl. Geißler 2006, S. 45). Chancengleichheit wird konterkariert dadurch, dass Lehrpläne, Unterrichtsinhalte, Techniken, Sprache etc. an den in der Gesellschaft privilegierten Gruppen ausgerichtet sind – so bedeutet gesellschaftliche Reproduktion hier die Generierung eines Maßstabs, der als gesellschaftliche Normalität bezeichnet werden kann, aber die Lebenswelten von normabweichenden Schüler:innen kaum berücksichtigt (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 24), da die Leistungs- und Verhaltensnormreproduktion prioritär mittelschichtorientiert stattfindet und analog qua elaboriertem Sprachgebrauch, Kommunikationsstilen etc. (vgl. Böhnisch 2018, S. 151) weitere Schichten/Milieuspezifiken benachteiligt. Besagte Normalitätskonstruktion verstärkt ebenfalls geschlechterbezogene Disparitäten dadurch, dass Jungen qua external ausgerichtetem Verhalten mehr Aufmerksamkeit (und dadurch entsprechende Devianzzuschreibungen) erhalten und darin nicht korrigiert werden, während Mädchen eher zurückhaltender (systemlogisch affirmativer) sind (vgl. ebd., S. 152). In Extenso bedeutet Abweichung von der systemlogischen Normalitätskonstruktion ex post eine reduzierte Bildungsakkumulation respektive eine Verringerung von Machtressourcen, da Bildung die „Verobjektivierung von Macht“ (Heydorn 1979, S. 336) darstellt, die über den kulturellen Code transportiert wird. Das Prinzip der leistungsbezogenen Chancengleichheit³⁹ verdeckt also lediglich die Reproduktion⁴⁰ der Normalitätskonstruktion der herrschenden Kultur (vgl. Hollenstein/Nieslony 2013, S. 40).

Aus struktureller Sicht konzentriert sich die Logik der schulischen Struktur folglich prioritär auf die Qualifikation bzw. Kompetenzvermittlung und Selektion (vgl. Speck 2014, S. 48), während die Integration vernachlässigt wird, wofür Jugendhilfe als komplementäres System in Dienst genommen wird. Anders ausgedrückt ist Schule nicht in der Lage, eine sozialkompensatorische Funktion zu erfüllen. Die Gesellschaftswandel bedingten und milieuspezifischen Heterogenitäten und sozialen Disparitäten kann sie nur als soziale Probleme bewerten (Abweichung von der Normalitätskonstruktion) und damit in der Schullogik weitgehend auf kognitive

³⁸ Vgl. dazu ausführlich Geißler 2016.

³⁹ Unter der Prämisse von Chancengleichheit aller ist soziale Disparität legitimiert, wenn sie auf den individuellen Fähigkeiten/der Leistung beruht (das meritokratische Legitimationsprinzip), es entsteht Ungleichheit bei formal gleicher Ausgangslage (vgl. Hadjar 2008, S. 45f.), die Milieuspezifika nicht berücksichtigt.

⁴⁰ Reproduktion erfolgt im Falle von Devianz auf der Mikroebene über Typisierungsmechanismen – diese wirken sich auf das Selbstbild der Schüler:innen aus und führen zu reduziertem Selbstvertrauen, was ex post entsprechende Verhaltensmuster protegieren. Hinzu kommen Stigmatisierungen (vgl. dazu Goffmann 2012) via perpetuierendem Verdachtsdruck und sozialer Kontrolle – dies führt zu Ausgrenzung/Isolation (vgl. Böhnisch 2018, S. 152f.).

Defizite reduzieren sowie reproduzieren (vgl. Rossmeissl/Przybilla 2006, S. 31). Angesprochen ist damit das schulsystemimmanente Versagen der Einzelfallbetrachtung⁴¹ in Verbindung mit differenzierten Perspektiven auf Schüler:innen, da das Prinzip der Gleichbehandlung der Logik der schulischen Struktur entspringt. Insgesamt ergeben sich aus der Systemlogik der Schule drei Tendenzen. So werden (1) Problemkonstellationen und damit konnektierte Aufgaben, die die perpetuierenden unterrichtlichen Reproduktionsprozesse stören, externalisiert. (2) Die Störungsursachen werden systemlogisch individualisiert und dem singulären Subjekt zugeschrieben (Typisierungen), statt im System gesucht. (3) Die Institution nimmt ‚Erfüllungsgehilfen‘ in Dienst, respektive werden komplementäre Systeme (vor allem das System KJH) zu solchen Zuarbeiten instrumentalisiert (vgl. Thimm 2015, S. 10f.; Hollenstein/Nieslony 2012, S. 22). Bereits 1929 schreibt Carl Weiß passend dazu:

„Eine weitere Gefahr der Institutionalisierung liegt in der Neigung, alle Mannigfaltigkeit und Sonderartigkeit durch Schablone und Schema zu überdecken. Dekrete und Bürokraten können innerhalb der Institution das Leben und die Persönlichkeit zugunsten eines verwaltungstechnischen Formalismus ausschalten“
(Weiß 1929, S. 166).

Schule ist faktisch eine Instanz der Durchsetzung legitimer Herrschaft im Sinne der Reproduktion der kulturellen Normalitätskonstruktion. Weiter kann das Gebilde sowohl die Auswirkungen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse systemlogisch nicht kompensieren als auch die dadurch steigende Lebensweltferne nicht verringern. Hinzu kommt die Unzulänglichkeit, soziale Disparitäten zu reduzieren. Die Reproduktion der Normalitätskonstruktion wird qua Gleichbehandlungslogik durchgesetzt und im Versagen der Einzelfallbetrachtung, die milieuspezifische Heterogenitäten nicht berücksichtigen kann, greifen die drei oben benannten Tendenzen. Abweichungen werden externalisiert und die KJH in Form von Schulsozialarbeit agiert aus Sicht der schulischen Logik heraus als ‚Reparaturbetrieb‘ für die unzulängliche ‚Problembearbeitung‘ des Gebildes vor dem Hintergrund der genannten Aspekte – Schule ist zunehmend auf externe Dienstleistungserbringung angewiesen. Die eben beschriebene Funktionslogik hat erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Verhältnisses beider Institutionen.

⁴¹ Es geht um Nivellierung von Individualität, das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche mit belasteten Biographien über Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt, Flucht etc. qua systemproduzierter schulpädagogischer Unzulänglichkeit an die schulischen Grenzen stoßen (vgl. Nieslony 2008, S. 38), da solche Merkmale nicht der systemlogischen Normalitätskonstruktion entsprechen. Die Nivellierung erfolgt als Selektion über Sitzenbleiben und Zensuren, die diskriminieren, was Anpassungen/Entmutigungen/Unterordnungen produziert – der heimliche Lehrplan mit negativer Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 184).

2.2.2. Jugendhilfe und Schule – ein spannungsreiches Verhältnis

Im Kontrast zur Schule, bei der die Qualifikations- und Selektionsfunktion dominieren, verfügt die Kinder- und Jugendhilfe als Teilsystem der Sozialen Arbeit über eine Integrationsfunktion, welche qua § 1 SGB VIII ausführlich dargelegt wird, indem junge Menschen in ihrer Entwicklung gefördert werden sollen (vgl. Speck 2014, S. 47; Pötter 2018, S. 24). Schule ist, wie oben dargestellt, dezidiert auf die Dienstleistungserbringung der KJH in Form von Schulsozialarbeit angewiesen⁴², welche als Unterstützung zur Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen respektive aus funktionslogischer Sicht im Sinne von Integration agiert und die systemlogischen Unzulänglichkeiten von Schule kompensiert (vgl. Emanuel 2017, S. 18). In Folge der Kompensation der dysfunktionalen Integrationsfunktion von Schule ist Jugendhilfe, analog der hier dargelegten Argumentationsstruktur, an der oben benannten Reproduktion der kulturellen Normalitätskonstruktion in Komplementarität zur schulischen Logik beteiligt (Doppeltes Mandat⁴³) (vgl. Speck 2014, S. 47), denn Integration kann auch als Korrektur von Abweichung stattfinden und damit Normanpassungen produzieren.

Da die KJH der Institution Schule als nachrangig behandelt und entsprechend der Logik systemimmanent assimiliert wird, alterniert die Integrationsfunktion zur Feuerwehrfunktion, eine Bezeichnung für eine Aufgabenausrichtung und Einsatzakzente von Schulsozialarbeit, die darauf ausgerichtet sind, die Lehrkräfte bei Normabweichungen in Form von Verhaltensauffälligkeiten zu unterstützen, respektive sich um die Schüler:innen zu kümmern, die den normkonformen perpetuierenden Schulbetrieb ‚stören‘ (vgl. Rossmeißl/Przybilla 2006, S. 116f.). Auf Basis der beschriebenen systemlogischen Tendenzen agiert Schulsozialarbeit als Erfüllungsgelhilfe⁴⁴ für Schule und ordnet sich den Lehrkräften unter, indem sich Aufgabenspektren weitgehend auf Kriseninterventionen beschränken. Dieser Mechanismus stellte sich in Folge der historischen Trennung mit Einführung des RJWGs zwangsläufig ein (siehe Kapitel 2.1.1.). Damit ist sowohl ein emanzipatorischer Bildungsauftrag konstitutiv (siehe Kapitel 2.4.), der weit über Normkorrekturen hinausgeht, als auch die gleichberechtigte Kooperation ermöglicht, was bedingt durch die historische Genese nach wie vor erhebliche Probleme in der Praxis der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften mit sich bringt – Schulsozialarbeit

⁴² Diese Angewiesenheit wird der KJH in Form von struktureller Anerkennung bis heute verwehrt (vgl. Böhnisch 2018, S. 152f.)!

⁴³ Bezeichnet die Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit, da die Professionellen einen gesetzlichen Kontrollauftrag haben und gleichzeitig Hilfestellung auf Basis größtmöglicher Selbstbestimmung der Adressat:innen leisten sollen (vgl. Müller 2018, S. 293f.).

⁴⁴ Bis heute agiert Schulsozialarbeit weitgehend kompensierend oder sozial korrigierend, da ihr der eigene Bildungsauftrag fehlt (vgl. Böhnisch 2018, S. 154) bzw. unklar ist, was in der vorliegenden Arbeit konkretisiert wird.

befindet sich gegenwärtig also in einem Prozess der Emanzipation⁴⁵ aus dieser einseitigen Instrumentalisierung.

Makrostrukturelle Differenzen von KJH und Schule

Der Emanzipationsprozess der Gegenwart lässt darauf schließen, dass das Verhältnis von KJH und Schule historisch immer asymmetrisch gewesen ist, da Schule qua Grundgesetz neben Familie einen rechtmäßigen Erziehungsauftrag ausführt, während selbiger qua KJH eher komplementär/konsekutiv unterstützend begleitet wird (vgl. Nieslony 2008, S. 36). Weiter existiert bis heute kein einheitlicher pädagogischer Konsensus, der über rechtliche und organisatorische Kooperationsstrukturen hinausgeht. Während Schule in ihrem Bildungsverständnis verhaftet bleibt, fehlt Jugendhilfe ein dezidiertes Verständnis davon, wobei die Debatte um Ganztagsbildung⁴⁶ hier die Grundlage für ein systemübergreifendes Verständnis von Bildung offeriert (vgl. Otto 2017, S. 347). Die gleiche Debatte wurde auf schulischer Ebene in Bezug auf die Erschließung alternativer finanzieller Ressourcen von der KJH diskutiert, um die Nachmittagsbetreuung sicherzustellen (vgl. Kilb/Peter 2009b, S. 33f.). Schule bezieht sich darüber hinaus im Primat auf kognitive Lernmodalitäten, Fachleistungen usw. vor dem Hintergrund einer systematisierten Didaktik mit dem Ziel der Zertifizierung von Leistungsfähigkeit (vgl. Otto 2017, S. 348; Thimm 2015, S. 21). Hinzu kommt die Vermittlung der sozial-kulturellen Werteordnung in Verbindung mit Persönlichkeitsbildungsprozessen (vgl. Thimm 2015, S. 21), die über geringe Gestaltungsspielräume in einem hoch formalisierten Apparat stattfinden (siehe Weber Bürokratie). KJH setzt hingegen programmatisch die individuelle und soziale Entwicklung des Subjekts in den Mittelpunkt, agiert in einem weniger eng gefassten Rahmen nach Prinzipien wie Freiwilligkeit, Selbstbestimmung etc. (siehe Kapitel 2.1.4.). Weitgehend ohne Sanktionspflicht (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 105f.) werden Gemeinschaftsfähigkeit und Selbstkompetenz über prozessualen Blick, Gegenwartsbezug und Beziehungsfähigkeit gefördert. Vor allem in der Fokussierung auf den Einzelfall im Kontext von Lebensweltorientierung vor dem Hintergrund von Maximen wie Ressourcenorientierung, Ganzheitlichkeit etc. konstituiert sich die Professionalität Sozialer Arbeit (vgl. Thimm 2015, S. 21).

⁴⁵ Emanzipation findet vielfältig statt, in der Fachliteratur werden Begriffe wie emanzipatorische Schulsozialarbeit (z. B. Emanuel 2017) oder offensive Schulsozialarbeit (z. B. Hollenstein/Nieslony 2013) benutzt, um sich dieser Zuschreibung auf allen Ebenen zu entziehen.

⁴⁶ Vgl. dazu z. B. Otto 2017; Braun/Wetzel 2018.

Differente Professionsstrukturen

Die oben aufgeführten institutionellen und organisationalen Differenzen wirken auf die Professionen und prägen Arbeitslogiken und das berufliche Selbstverständnis der Rollenträger:innen mit. Beide Professionen beherbergen differente abstrakte Wissensbestände, die die Grundlage der sich konstituierenden sozialen Wirklichkeit der ausführenden Professionellen bilden respektive ihr Deuten und Handeln beeinflussen. Professionelle nehmen vor dem Hintergrund der Wissensbestände ihrer Ausbildung Wirklichkeit wahr, da Deutungen fachdisziplinär geprägt sind und entsprechend für bestimmte Aspekte sozialer Wirklichkeit sensibilisieren. Hinzu kommen biographische Wissensbestände und pragmatisches Bewältigungswissen (vgl. Baier 2013b, S. 89f.).

In dem Zusammenhang ist der Habitus-Begriff nach Bourdieu von Bedeutung, denn Subjekte konstruieren ihre soziale Wirklichkeit vor dem Hintergrund ihres Habitus. Der Begriff steht für die idiosynkratische Struktur der Wahrnehmungs-, Handlungs-, und Denkmuster des Subjekts (vgl. Korte/Schäfers 2010, S. 74), die sich auch im Auftreten und in Verbindung mit Verhaltensweisen zeigen (vgl. Treibel 2006, S. 226) als „dauerhafte Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“ (Bourdieu 1979, S. 164f.). Der Habitus als „System generativer Schemata von Praxis“ (Bourdieu 2020, S. 279) steht mithin für die situationsspezifische Anpassungsleistung des Subjekts, die stark soziokulturell geprägt ist (vgl. Korte/Schäfers 2010, S. 74). Der Habitus ist also zweigeteilt; die strukturierte Struktur als *opus operatum* steht für das selbst hervorgebrachte Produkt, die Schemata, die über die Prägung der sozialen Lebensbedingungen entstanden sind. Die strukturierende Struktur als *modus operandi* steht hingegen für das generative handlungserzeugende Prinzip, das neue Praxis schafft (Bourdieu 2020, S. 277f.). Also ist das Subjekt stets über generative Schemata von soziokulturell kontextualisierten Lebensbedingungen geprägt (Milieu, Familie usw.), die die Biographie mitstrukturieren und das Denken, Deuten, Interpretieren, Handeln usw. bei der Erzeugung neuer Praxis strukturierend beeinflussen. So wirken Strukturen bis in den Leib hinein. Das Subjekt ist gesellschaftliches Produkt und individuelles Wesen zugleich. Der Habitus-Begriff stellt die Verbindung zwischen objektiver und subjektiver Struktur über das Begriffspaar der strukturierten und strukturierenden Struktur her.

So agieren Professionelle vor dem Hintergrund einer Synkretion aus individuellen und professionsbezogenen Wissensbeständen respektive einer Verschränkung von individuellen

Schemata und professionellen Schemata im Kontext ihres Habitus. In Bezug auf ihr Kernklientel, die Schüler:innen entstehen deshalb bei Lehrkräften/Schulsozialarbeiter:innen Wahrnehmungs- und Vorgehensdiskrepanzen (vgl. Baier 2013b, S. 89f.). In der Professionskonstituierung ist damit das berufliche Selbstverständnis angesprochen, was sich im Falle von Schulsozialarbeit seit den 1970er Jahren (siehe Aschenputtel) in Subordination unter die oben beschriebene Logik als Fremdkörper in der schulischen Struktur verändert hat. In einer Studie⁴⁷ zum Selbstverständnis von Schulsozialarbeiter:innen bezeichnen sich diese nunmehr als ‚Gäste in einem fremden Haus‘ (vgl. Hollenstein/Nieslony 2018, S. 122f.). Eine weitere Studie von Haase⁴⁸ beschäftigte sich ebenfalls mit dem beruflichen Selbstverständnis im Zusammenhang mit biographischen Erlebnissen und der beruflichen Sozialisation – Schulsozialarbeiter:innen bezeichnen sich hierin als ‚selbstbestimmt Andere‘ – Autonomie wird als entscheidende Voraussetzung für das berufliche Selbstverständnis gesehen (vgl. ebd., S. 126) in Verbindung mit dem Merkmal der ‚Doppelzugehörigkeit‘; Schulsozialarbeiter:innen beschreiben sich zur Schule zugehörig und sehen in Schule einen Möglichkeitsraum bei gleichzeitiger Zugehörigkeit zur Jugendhilfe als selbstbestimmt Andere (vgl. Haase 2017b, S. 344). Insgesamt lässt sich die Professionalisierungsdynamik über das ‚Aschenputtel‘ zum ‚selbstbestimmt Anderen‘ gut abbilden (vgl. Hollenstein/Nieslony 2018, S. 127). Demgegenüber sind die Lehrkräfte im diametralen Kontrast zur ‚Selbstbestimmung‘ eng eingebunden in die unterrichtliche Struktur in Verbindung mit der primären Aufgabe der Lehrtätigkeit sowie der damit korrespondierenden zeitlichen Belastung und den dazugehörigen vielfältigen Aufgaben, die in der Erfüllung des Bildungsauftrages im Resultat kaum Zeit für den Erziehungsauftrag lässt. Damit konnektiert kann die eher defensiv ausgerichtete Kommunikationskultur der Lehrkräfte, die als ‚Einzelkämpfer:innen‘ ihren primären Auftrag erfüllen und die Prämisse der ‚Nicht-Einmischung‘ in die Arbeit von Kolleg:innen als professionsprägende Verhaltensweise von Schulpädagog:innen bezeichnet werden. Dies führt zwangsläufig zu Konflikten, da die defensive Ausrichtung auf eine offensive Kommunikationskultur von Schulsozialarbeiter:innen trifft (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 108ff.), respektive steht dem individualistisch geprägten Berufsbild der Lehrkräfte das kooperativ geprägte Berufsbild der Schulsozialarbeiter:innen gegenüber (vgl. Arndt 2014, S. 76).

Vor dem Hintergrund der differenten institutionellen Strukturen, professionstheoretisch teilweise konträren Arbeitslogiken und dysfunktionalen organisatorischen Rahmenbedingungen (z. B. unklare Gesetzeslage etc. siehe Kapitel 2.1.2.) bestehen erhebliche Probleme in der

⁴⁷ Vgl. dazu Baier 2007.

⁴⁸ Vgl. dazu Haase 2017a.

Ausgestaltung dieser Verhältnisse. So sind Zuständigkeiten oft unklar, es bestehen teilweise Konflikte im Zusammenhang mit Statusunterschieden (vgl. ebd., S. 75), philosophisch-pädagogische Grundhaltungen divergieren, die Kenntnis vom anderen Berufsbild ist oftmals ungenügend, was zu entsprechenden schulpädagogischen Deutungslogiken führt (Schulsozialarbeiter:innen als ‚Reparaturbetriebe‘). Darüber hinaus bestehen erhebliche Differenzen in Ausstattung, Vergütung usw. (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 24).

Insgesamt wird hier evident, dass Schule ihren Auftrag analog zu den gesellschaftlichen Prozessen, sozialisationsbedingten Deprivationen und daraus resultierenden Folgen für Kinder und Jugendliche (vgl. Otto 2017, S. 351) ohne multiprofessionelle Teams in interdisziplinärem Zusammenwirken⁴⁹ verschiedener Professionen nicht adäquat erfüllen kann. Schulsozialarbeit leistet in diesem Kontext einen erheblichen Beitrag zum Umbau des Systems Schule (vgl. Nieslony 2008, S. 38f.). In Folge der differenten System- und Professionslogiken agiert sie dabei stets im Spannungsverhältnis mit Schule, was oben im Kontinuum zwischen Feuerwehrfunktion und Emanzipation skizziert wurde, wobei die Rollenzuschreibung des ‚Systemsanitäters‘ längst obsolet ist (vgl. Hollenstein/Nieslony 2013, S. 221), respektive die Rollenklarheit für Schulsozialarbeiter:innen eine der größten Herausforderungen darstellt (vgl. Reinhold 2018, S. 118). Vielfach wird nach wie vor die gleichberechtigte Verzahnung von Jugendhilfe und Schule vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses (vgl. Bassarak 2013, S. 205; Eibeck 2014, S. 67f.) und der Kooperation auf Augenhöhe (vgl. Fischer 2013, S. 207) in Form eines abgestimmten pädagogischen Handelns postuliert (vgl. Prüß 2017, S. 121) bzw. finden Annäherungen statt (vgl. Knauer 2010, S. 35); Schulsozialarbeit hat in den letzten Jahren deutlich an Attraktivität für Schule gewonnen (vgl. Spiess 2018, S. 135).

Trotz aller differenten Aufgabenstellungen, Professionslogiken usw. benötigt Schule KJH in Form von Schulsozialarbeit sowohl für die eigenen Veränderungsprozesse (soziale Disparitäten etc.) als auch in Kompensation gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Die hier dargelegten Systemlogiken visualisieren gleichsam die Relevanz der Kooperation beider Systeme. Im Kern wurde evident, dass sich Fachkräfte Sozialer Arbeit in einem erheblichen individuellen und strukturellen Spannungsverhältnis befinden, das sich gegenwärtig vor allem im Prozess der Emanzipation von der Feuerwehrfunktion zeigt. Aus meiner Sicht ist es erforderlich, diesen Prozess zu unterstützen, damit sich das Handlungsfeld an alle Kinder und Jugendliche abseits

⁴⁹ Vgl. dazu z. B. Arndt 2014 im Kontext inklusiver Schule.

von Stigmatisierungseffekten etc. richten kann. Um eine vollständige Emanzipation zu erreichen, ist eine bildungstheoretische Konzeption von Schulsozialarbeit notwendig (vgl. Kapitel 2.4.) – die eine fachliche Weiterentwicklung ermöglicht. Aus empirischer Sicht gilt es darüber hinaus, Wirkungen von Schulsozialarbeit in Bezug zu Bildungsprozessen darzulegen, damit die entsprechende Konzeption auf ein legitimes Fundament gestellt werden kann. Im folgenden Kapitel wird deshalb der Forschungsstand zur Schulsozialarbeit im Hinblick auf Wirkungen skizziert, um das Handlungsfeld im Anschluss an das Verhältnis von Jugendhilfe/Schule über empirische Ergebnisse zu legitimieren, Forschungsdesiderate aufzuzeigen und die Relevanz einer Konzeption von Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit darzulegen, die abschließend vorgenommen wird und das Kernanliegen dieses Kapitels bildet.

2.3. Wirkungen von Schulsozialarbeit

In Folge des hier dargelegten Grundrisses von Schulsozialarbeit können mehrere Diskurslinien identifiziert werden. So protegiert der fehlende sozialstaatliche Rechtsanspruch in Verbindung mit der Länderspezifität einen permanenten Finanzierungsdiskurs, der sich ausschließlich mit Fragen der Finanzierung⁵⁰ und Trägerschaft von Schulsozialarbeit beschäftigt. Daneben steht der Konzeptualisierungsdiskurs, der die Konzepte von KJH, Schule und Gesellschaft sowie deren Auswirkungen auf Schulsozialarbeit diskutiert. Des Weiteren existiert ein Professionalisierungsdiskurs, welcher sich, wie oben bereits dargestellt, mit Fragen des Berufsbildes, Anforderungsprofils, der Qualitätsentwicklung, Methodik etc. beschäftigt, was in Bezug auf das Verhältnis von Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften eine besonders hohe Publikationsdichte erzeugt. Schließlich besteht ein umfassender Effektivitätsdiskurs, der sich mit Bedarf, Wirkung und Ertrag von Schulsozialarbeit auseinandersetzt (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 12).

Im Spannungsfeld von Bildungs- und Fiskalpolitik (vgl. Hollenstein/Nieslony 2013, S. 221) interferieren die Diskurse aus meiner Sicht. Die perpetuierende prekäre finanzielle und rechtliche Ausgestaltung der einzelnen Programme produziert ein hohes Maß an Legitimationsdruck gegenüber den sozialstaatlichen Leistungsträgern (Finanzierungsdiskurs siehe auch Punkt 2.1.2.). Eine gleichzeitig seit Jahrzehnten stattfindende Professionalisierungsdebatte (Professionalisierungsdiskurs siehe auch Punkt 2.1.3., 2.1.4., 2.2.) dient sowohl der Abgrenzung als auch der eigenständigen fachlichen Profilbildung im Kontrast zu den Lehrkräften, um sich über

⁵⁰ Differente Finanzierungs-/Refinanzierungsfragen führen in der Praxis von Schulsozialarbeit repetitiv zu erheblichen Problemen (vgl. Pötter 2018, S. 26).

Berufsprestige etc. zu behaupten und damit fachlich zu legitimieren. Der Effektivitätsdiskurs (Skizzierung in Kapitel 2.3.1.) interferiert aus meiner Sicht mit beiden Diskurslinien, da die Legitimierung von Schulsozialarbeit vor allem mit deren Wirkungen konnektiert ist. Außerdem sind die besonders hohen Legitimierungsbestrebungen, die sich teilweise über die Anpassung an die Schullogik beschreiben lassen, das Produkt des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule (siehe Punkt 2.2). Im Resümee identifiziere ich auf der Meta-Ebene einen Legitimationsdiskurs, der sich in der Interferenz der drei eben beschriebenen Diskurslinien ergibt und das Handlungsfeld über die besagten Intentionen dauerhaft legitimiert. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht den Gedankengang und die darauf aufbauende Intention der Dissertation.

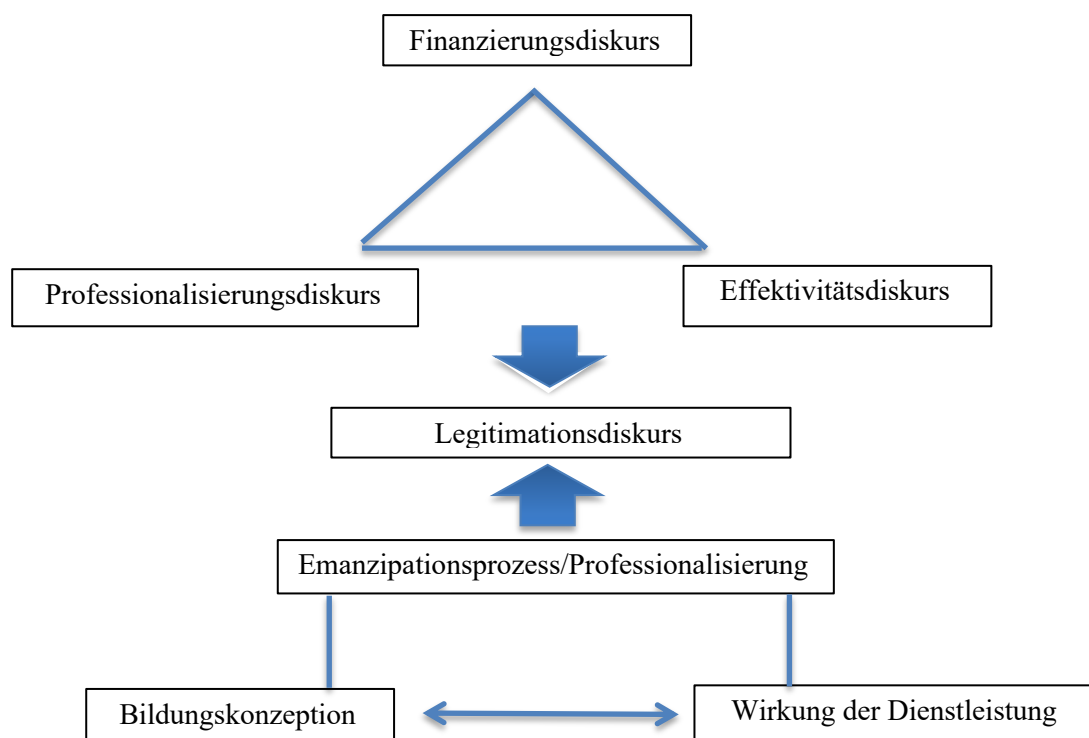


Abbildung 1: Legitimationsdiskurs und Emanzipationsprozess (Quelle: selbst erstellt)

In der hier offerierten Argumentationsstruktur wurde bereits dargelegt, dass fachlich-theoretische Bestrebungen existieren, Schulsozialarbeit von der schullogikimmanenten Instrumentalisierung über die Feuerwehrfunktion (Emanzipationsprozess) zu befreien (siehe in Kapitel 2.2.2.). Aus meiner Sicht kann dies gelingen, wenn die sozialpädagogische Dienstleistung sowohl über eine eigenständige Bildungskonzeption in abgrenzender Komplementarität zur Schulpädagogik konzeptualisiert als auch empirisch über Wirkungen legitimiert wird. Inversiv gilt es nachfolgend, über den Forschungsstand die Wirkungen von Schulsozialarbeit zu skizzieren, Forschungsdesiderata zu identifizieren und darauf aufbauend eine Bildungskonzeption

zu generieren, sodass der Emanzipationsprozess aus wissenschaftlicher Sicht unterstützt werden kann, was der Weiterentwicklung der fachlichen Profilbildung von Schulsozialarbeit Rechnung trägt.

2.3.1. Wirkungsforschung im Kontext von Schulsozialarbeit – ein allgemeiner Überblick

Die Legitimität der Dienstleistung am Ort Schule ist gegenwärtig insgesamt eng mit dem empirischen Nachweis von Wirkungen⁵¹ um Schulsozialarbeit verbunden (Effektivitätsdiskurs). Einerseits verfügt kein anderes Feld der KJH über eine so umfassende Datenlage im Zusammenhang mit Wirkungsforschung (vgl. Speck/Olk 2014, S. 38), andererseits produziert die Länderspezifität in der Heterogenität und Temporarität der Ausgestaltung eine hohe Dichte an Einzelbefunden bzw. regionalen Begleitprogrammen⁵² etc., die seit etwa Ende der 1990er Anfang der 2000er Jahre konzipiert wurden, um darüber die Wirkung von Schulsozialarbeit zu eruieren. Bis zum heutigen Tage konnte ein Überblick über die Forschungslandschaft nur von Speck/Olk (vgl. Speck/Olk 2010; und 2014 für die pointierte Wirkungsrekonstruktion) aufgearbeitet werden. Ein Großteil der Empirie ist, analog dem hier vorgebrachten Argument des Legitimationsdiskurses, im Primat der Wirkungsforschung zuzuordnen. Besagte Zuordnung, dies gilt es vorab zu sagen, ist zu kritisieren, da das, was im Handlungsfeld Schulsozialarbeit als Wirkungsforschung deklariert ist, weit hinter den States of the Art solcher Analysen zurückbleibt (siehe Kritik Kapitel 2.3.2.). Zunächst werden deshalb die Ergebnisse aufgeführt und danach kritisch reflektiert. Dabei können die Forschungsbefunde des Handlungsfeldes abstrakt in zwei Kategorien differenziert werden: Einerseits handelt es sich dabei um *empirische Befunde zu Landesprogrammen*⁵³, andererseits um *Befunde zu spezifischen Fragestellungen*⁵⁴. So wird durchaus evident, dass man, ausgehend von der Effektivität der Dienstleistung über Wirkungen, Verlängerungen von Landesprogrammen bewirken wollte/will⁵⁵. Gleichzeitig kann aus meiner Sicht darauf geschlossen werden, dass man versucht, über Wirkungen die einseitigen defizitorientierten Deutungslogiken (Feuerwehrfunktion) fachlich legitimiert zu verlassen (Emanzipationsprozess – Profilbildung durch Abgrenzung). Des Weiteren tangiert die Wirkungs-Empirie einen

⁵¹ Die Priorisierung von Wirkungspotentialen wird oftmals als entscheidend für Ausstattung, Finanzierung, Legitimation, Institutionalisierung etc. gesehen (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 12).

⁵² Z. B. Balluseck 2004; Bauer/Brunner/Morgenstern/Volkmar 2005; Fischer 2008; Fabian/Drilling/Müller/Galliker-Schrott/Egger-Suetsugu 2008.

⁵³ Vgl. dazu beispielsweise Studien von: Schulsozialarbeit in Sachsen, Lang/Vogel 2010; Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt, Olk/Speck 2010; Schoolworker im Saarland, Schäffer 2010; Schulsozialarbeit im Ländervergleich Bayern, Berlin und Sachsen, Basarak 2010 u.v.m.

⁵⁴ Vgl. dazu exemplarisch: Baier 2010, der zu Wirkungsvoraussetzungen in der Schulsozialarbeit forschte; Schermer 2010 akzentuierte die Perspektive der Lehrkräfte als potentielle Nutzer:innen von Schulsozialarbeit; Vogel 2010 fokussierte die Kooperationsproblematik als Ausgangspunkt für Demokratisierungsprozesse u.v.m. .

⁵⁵ Dies wird auch kontrovers diskutiert. So bewertet beispielsweise Coelen die positiven Evaluierungen kritisch, da die Legitimität aus ihrer Sicht in Verbindung mit der Intention einer Verlängerung oder Verstetigung zu stark im Vordergrund stand (vgl. insgesamt Coelen 2008).

umfassenden Qualitätsdiskurs⁵⁶. Anhand von Ziel-Mittel-Wirkungs-Relationen versuchen die Studien die Auswirkungen von Schulsozialarbeit in Schule empirisch zu belegen und daraus qualitative Indikatoren für gelingende Schulsozialarbeit abzuleiten, die sowohl als Basis für neue Projekte fungieren, als auch der Ausgestaltung dauerhafter Formen dienen. Die Kardinalfrage der Effektivität schwingt in diesen Studien explizit oder implizit mit. Aus meiner Sicht intendieren die Studien vor allem durch die Belegung von Wirkungen der Angebote, Schlüsse auf deren Leistungsfähigkeit zu ziehen und daraus die Legitimation für das sozialpolitische Streben nach Institutionalisierung von Schulsozialarbeit abzuleiten. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Wirkungsforschungsdatenlage im Primat auf besagte Ziel-Mittel-Wirkungs-Relationen fokussiert ist. Gleichwohl berücksichtigen einige Studien zumindest partiell die Nutzer:innenperspektive (siehe Kapitel 4.3.2.). Die Wirkungen von Schulsozialarbeit sind vielfältig vorhanden, allerdings aufgrund der Besonderheiten des Handlungsfeldes (Länderspezifika etc.) obligatorisch an entsprechende Voraussetzungen gebunden. Außerdem ist die Validität der Belege zu kritisieren (siehe weiter unten).

Wirkungsvoraussetzungen von Schulsozialarbeit

Zunächst ist festzuhalten, dass die Wirkung von Schulsozialarbeit aus Sicht der vorhandenen Datenlage a priori mit der jeweiligen Struktur-, Prozess- und Konzeptqualität korreliert. Die qualitativen Parameter wirken sich direkt und indirekt auf die Qualität der Dienstleistungserbringung aus (vgl. Speck/Olk 2014, S. 42), respektive sind die Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit eminent wichtig. Grundsätzlich werden qualitative Mindeststandards seitens der Fachkräfte bei gleichzeitig nicht ausreichender Finanzierung seitens der Kostenträger gefordert (vgl. Speck 2014, S. 144f.). So ist der qualitative Ausbau vor allem mit der quantitativen Ausgestaltung konnektiert. Beispielsweise liegen Fachempfehlungen zum Personalschlüssel bei 1:200, teils bei 1:150⁵⁷ Schüler:innen pro Schulsozialarbeiter:in. Im gesamten Bundesgebiet differiert die Ausgestaltung erheblich. Im Falle stärkerer Abweichungen ist aus Wirkungssicht eine deutliche Schwerpunktsetzung erforderlich, die eine Limitierung der sozialpädagogischen Arbeit nach sich zieht (vgl. Pötter 2018, S. 23). Weitere einflussnehmende Rahmenbedingungen beziehen sich auf die finanzielle und materielle Ausgestaltung, die Zusammenarbeit des jeweiligen Trägers mit den weiteren beteiligten Institutionen, die Qualität der Kooperation von

⁵⁶ Skizzierung des Qualitätsdiskurses: vgl. für die Anfänge z. B.: Hentze/Ludewig/Paar/Wulfers 1998; für Erfassung, Steuerung, Statistik: Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013; im Kontext Qualität und Evaluation: Speck 2006; für einen Gesamtüberblick zur Debatte: Speck 2014.

⁵⁷ Vgl. dazu Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015.

Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften (vgl. Pötter 2018, S. 37; Speck 2014, S. 122f.; Speck/Olk 2014, S. 42) sowie die definierten Aufträge und Ziele (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 350). Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass sowohl Qualitätsmodelle aus der Wirtschaft übernommen werden, als auch die Qualitätsdebatte in ökonomischer Determination von der Professionalisierungsdebatte getrennt wird (vgl. Speck 2014, S. 144f.). Neben der Einflussnahme über die regionalen Rahmenbedingungen können mehrere Aspekte benannt werden, die nach aktueller Datenlage die Wirkung von Schulsozialarbeit begünstigen:

- Eine dezidierte fachliche Abgrenzung von einer reinen Dienstleistungsfunktion für die Institution Schule
- Kontinuierliche Aushandlungsprozesse mit allen Beteiligten führen
- Eigene Konzepte in Anpassung an die Schulrealität vor Ort entwickeln
- Angebote erhalten/wahrnehmen können, um die eigene Professionalität im Hinblick auf Reflexion und Planung weiterentwickeln zu können
- Perpetuierende Fort- und Weiterbildungen
- Mehrere Fachkräfte vor Ort als Team an den Schulen etablieren
- Steigerung der Kompetenz der Schulleitung im Umgang mit den Fachkräften der Schulsozialarbeit und ihren fachlichen Konzepten
- Umfassende Vermittlung von Informationen über Wirkungsbedingungen und Wirkungsgrenzen von Schulsozialarbeit an alle Lehrkräfte
(vgl. insgesamt Stüwe et al. 2015, S. 352).

Eminent wichtig ist ebenfalls ein zentraler Aspekt von Konzeptqualität. Wenn das Angebot der Schulsozialarbeit auf Freiwilligkeit ausgerichtet ist, dann beeinflusst dies die Zufriedenheit der Schüler:innen erheblich. Demgegenüber sind stigmatisierende Angebote, die sich ausschließlich auf problembelastete Zielgruppen beziehen, weniger produktiv⁵⁸ (vgl. Speck/Olk 2014, S. 42). Wird Schulsozialarbeit allerdings von Schule vereinnahmt (Feuerwehrfunktion), dann reduziert sich die Wirkung. Darüber hinaus besteht die Gefahr in der viel geforderten Kooperation auf Augenhöhe darin, dass sich die Handlungslogiken von Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften angleichen, was ebenfalls Wirkungen reduziert. Es gilt, differenzübergreifend zu arbeiten (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 353ff.). Gleichwohl sieht Baier in der Schweigepflicht eine entscheidende Voraussetzung für wirksame Schulsozialarbeit, um in Einzelfallsettings Vertrauen

⁵⁸ Vgl. dazu die Studie von Baier/Heeg 2011.

aufbauen zu können (vgl. Baier 2013a, S. 403), was gesetzlich geregelt ist, ebenfalls für eine rollenspezifische Kontrastierung zu Lehrkräften sorgt und das Argument des differenzübergreifenden Zusammenarbeitens aus der Wirkungssicht unterstützt.

Wirkungen von Schulsozialarbeit

Wirkungen und deren Erhebungen beziehen sich also meist auf landesprogrammbegleitende Evaluationsstudien, respektive sind die Designs so ausgerichtet, dass sie oftmals die konzeptionellen Ziele evaluieren (vgl. Speck 2013, S. 122). Eine Wirkung kann zunächst allgemein bezeichnet werden als die Differenz eines aktuellen Zustands ohne Applikation und den Zustand nach einer erfolgten Applikation, hier pädagogischen Applikation. Eine Outcome-Messung ist also eine Wirkung, die dann auch an einen gewünschten Zustand gekoppelt ist und die Frage nach dem ‚inwieweit erreicht‘ aufwirft (vgl. Böttcher/Nüsken 2015, 348f.). Hieran wird deutlich, das sei an dieser Stelle angemerkt, dass vor dem Hintergrund der Wirkungsdatenlage in der Schulsozialarbeit das Black-Box-Modell der Wirkungsforschung steht, was zu kritisieren ist. Bevor dies geschieht, soll die Datenlage zunächst aufgeführt werden.

In Verbindung mit den oben skizzierten Wirkungsvoraussetzungen offeriert die gegenwärtige Datenlage zu den Wirkungen von Schulsozialarbeit ein breites Spektrum an Studien und Ergebnissen. Nach einer qualitativen Studie von Reinecke-Terner stellt Schulsozialarbeit eine ‚Zwischenbühne‘ für Schüler:innen und Schule dar, „indem sie sich den verschiedenen *Interessen* [Hervorhebung im Original] unterschiedlicher Akteur:innen zu jedem möglichen Zeitpunkt widmet“ (Reinecke-Terner 2017, S. 262), respektive den Raum zwischen den Unterrichtsprozessen und den lebensweltlichen Kontexten mit ihren Praktiken ausfüllt (vgl. Reinecke-Terner 2019, S. 81). Des Weiteren kann durch Schulsozialarbeit Schulabsentismus reduziert werden (vgl. dazu beispielsweise Fischer/Haffner/Parzer/Resch 2008). Auch wirkt sich Schulsozialarbeit positiv auf das Schulklima aus (vgl. dazu beispielsweise Baier/Heeg 2011) und trägt zur allgemeinen Schulentwicklung bei (vgl. dazu beispielsweise Baier 2007, Bolay 2004). In Folge von Freizeitgestaltung und sozialen Gruppenangeboten können zusätzliche Lernerfolge erzielt werden (vgl. dazu beispielsweise die Studie von Schumann/Sack/Schumann 2006). Wirkungen im Bereich Einzelfallhilfe beziehen sich vor allem auf Problemlösungs- und Konfliktbearbeitung (vgl. dazu ebenfalls die Studie von Baier/Heeg 2011). Über Schulsozialarbeit wird außerdem das Lehrpersonal entlastet (vgl. dazu Baier 2007, Balluseck 2003, 2004) und die Zusammenarbeit mit Eltern steigt an (vgl. dazu beispielsweise Bolay 2004). Niederbühl (2010)

untersuchte sowohl die Wirksamkeit als auch die Effizienz von Schulsozialarbeit in Karlsruhe und belegte in seiner Studie, dass Schulsozialarbeit an Brennpunktschulen die Fallzahlen des ASD deutlich reduzierte. Durch die enge Vernetzung von ASD und Schulsozialarbeit konnte stark präventiv gearbeitet werden, sodass Hilfeleistungen früher und umfangreicher genutzt wurden, was zu einer Kostenreduktion der Hilfen zur Erziehung von 20,4 % führte. Gleichsam gingen die Fallzahlen in entsprechenden städtischen Teilgebieten von Karlsruhe zurück (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 31f.). Ob dies tatsächlich auf Schulsozialarbeit zurück zu führen ist, bleibt allerdings unklar, da von einer Kausalwirkung ausgegangen wurde, ohne weitere Kontextfaktoren zu berücksichtigen. Von der Gesamtfallzahl des ASD auf Wirkungen von Schulsozialarbeit zu schließen, gleicht aus meiner Sicht eher einer Zuschreibung (siehe auch Kritik am Black-Box-Modell in Kapitel 2.3.2.).

Die Wirkung von Schulsozialarbeit aus Perspektive der black-box-orientierten Datenlage lässt sich zielgruppenspezifisch in einer Gesamtübersicht resümierend folgendermaßen skizzieren:

Wirkung auf Schüler:innen:	<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechpartner:innen für ausgegrenzte Schüler:innen • Öffnung für die Lebenswelten der Schüler:innen • Verbesserung der Freizeitsituation • Steigerung des Wohlbefindens der Schüler:innen • Kompetenzförderung außerhalb des Unterrichts • Lerngewinne • Reduzierung von schulischen und allgemeinen Problemen/Belastungen • Effektivierung von Hilfen • Konfliktvermittlung • Steigerung der Schulabschlussquote • Reduktion der Klassenwiederholer
Wirkung auf Eltern:	<ul style="list-style-type: none"> • Reduktion von Hemmschwellen der Schule als Institution und den Lehrkräften gegenüber • Steigerung der Zusammenarbeit mit Schule
Wirkung auf Lehrkräfte:	<ul style="list-style-type: none"> • Entlastung • Veränderung der Sichtweisen auf Schüler:innen • Kenntnisstand über Jugendhilfe steigt an

	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkere Kooperationsstrukturen mit Eltern und Institutionen außerhalb der Schule
Wirkung auf Schule:	<ul style="list-style-type: none"> • Schulqualität, Schulfreude, Schulklima, Schulleben verbessern sich • Kontaktfrequenz zu Eltern und Jugendhilfe steigt • Unterstützungsnetzwerke vergrößern sich • Schulentwicklungsprozesse werden ausgebaut • Sachbeschädigungen und Aggressionen reduzieren sich • Fehlzeiten/Ausschlüssen von Unterricht nehmen ab
Wirkung auf Jugendhilfe:	<ul style="list-style-type: none"> • Öffnung gegenüber Schule • Kooperation steigt und verbessert sich • Zugang des Jugendamts zu Problemfällen vereinfacht sich • Kosten für Hilfen zur Erziehung reduzieren sich

Tabelle 1: Übersicht zur Wirkung von Schulsozialarbeit (Speck/Olk 2014, S. 40f.; Speck 2013, S. 27f.; Baier 2018, S. 25)

Insgesamt, so kann festgehalten werden, impliziert Schulsozialarbeit auf den ersten Blick umfangreiche Wirkungspotentiale auf allen Ebenen; die Datenlage ist allerdings von erheblicher Brisanz gekennzeichnet. Im Folgenden wird diese aufgezeigt respektive der Wirkungsforschungsstand kritisiert und Desiderata als Anknüpfungspunkte für die vorliegende Dissertation identifiziert.

2.3.2. Kritik an der Wirkungsforschung und Wirkungsgrenzen

Die im Hintergrund der aufgeführten Datenlage stehenden Wirkungsanalysen beziehen sich aus konzeptioneller Sicht auf die Differenz von ‚vorher und nachher‘ (vgl. Böttcher/Nüsken 2015, S. 349) und implizieren im Prinzip zwei zugrundeliegende Wirkungs-Modelle:

1. Nach der pädagogischen Applikation wird mittels verschiedener Methoden die Zufriedenheit mit dem Angebot im Kontext, Verlauf und Ergebnis abgefragt – Wirkung geriert sich hier als ein erreichter Zustand.
2. Das Prozesshafte Wirkungsmodell hingegen bezieht sich auf den Unterschied zwischen Anfang und Ende einer Applikation. Ist am Ende einer sozialpädagogischen Intervention eine Verbesserung gegenüber dem Anfangszustand festzustellen, wird dies der Maßnahme zugeschrieben. Je größer die Veränderung, desto effektiver die entsprechende Hilfeleistung.
(vgl. insgesamt Tornow 2018, S. 65).

Was genau die Wirkung hervorbringt, bleibt dabei meist unklar, weshalb man auch von der bereits akzentuierten Black-Box spricht (vgl. Tornow 2018, S. 70). Warum sich Wirkungen entfalten, kann also mit solchen Modellen nicht genau erfasst werden. Der Wert begründet sich allerdings darin, aufzuzeigen, dass sich etwas verändert hat (vgl. Baier 2018, S. 26f.). Man spricht auch von Bruttowirkung, da weitere Einflussfaktoren auf mögliche Wirkungen nicht berücksichtigt werden (vgl. Ottmann/König 2019, S. 368). Das Problem besteht dabei vor allem in der Dynamik bzw. der Ambiguität von Handlungsfeldern Sozialer Arbeit, da der Sozialen Arbeit immer die Kontingenz sozialer Situationen respektive Unvorhersehbarkeiten bezogen auf zwischenmenschliche Interaktionen implizit sind. Deshalb reicht eine bloße Feststellung in einer ‚Vorher-Nachher-Mentalität‘ nicht aus, da sich Veränderungen aus vielfältigen Faktoren ergeben können (vgl. Schrödter/Ziegler 2007, S. 6, 18). Die Ergebnisse der Wirkungsdatenlage bleiben außerdem weit hinter den States of the Art der Wirkungsforschung zurück. Damit sind ausgefeilte Efficacy-Studien angesprochen, die Effektstärken von Wirkfaktoren messen (vgl. May 2011a, S. 34). Außerdem werden in der Wirkungsforschung Effectiveness-Studien durchgeführt. Diese untersuchen die „Brauchbarkeit und den Nutzen bestimmter Verfahren und Techniken durch prä/post- oder Dosis/Effekt-Studien“ (May 2011a, S. 37). Beide Verfahrensweisen bleiben hier weitgehend unberücksichtigt, sodass die Datenlage in ihrer Aussagekraft erhebliche Limitationen aufweist. Weitere Alternativen zur Black-Box-Forschung bezogen auf die bestehende Datenlage sind Clear-Box-Forschungsdesigns, die versuchen Wirkungsentstehungen zu erfassen (vgl. ebd., S. 3). Im Bereich Schulsozialarbeit existiert dazu bislang eine Studie von Baier, die sich auf den Themenschwerpunkt Beratung bezieht⁵⁹. Eine weitere Alternative zu solchen Konzeptionen sind Nutzer:innen-Forschungsdesigns. In deren Fokus steht der

⁵⁹ Vgl. dazu Baier 2018.

subjektive Gebrauchswert der Dienstleistung in seiner Bedeutung für die Lebensführung der Nutzer:in – aus ihrer Sicht (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 187-191). So werden also keine Anfangs- und Endzustände wirkungsorientiert analysiert, sondern die Nutzer:innen in ihrer eigentümlichen Perspektive priorisiert. In diesem Zusammenhang existieren mehrere Studien, die genuin der Wirkungsforschung zuzuordnen sind, allerdings partiell die Nutzer:innen-Perspektive berücksichtigen. Sie werden aus argumentationslogischen Gründen an anderer Stelle aufgeführt (siehe Kapitel 4.3.2.). Insgesamt besteht ein eklatanter Überhang an black-box-orientierter Wirkungsforschung und ein Forschungsdesiderat bezogen auf Clear-Box-Forschung und Nutzer:innenforschung. Reine Nutzer:innenforschungen unabhängig von Wirkungsforschungsdesigns bleiben sogar völlig aus (vgl. Speck/Olk 2014, S. 39f.).

Überträgt man die im Hintergrund laufende black-box-orientierte Wirkungsdatenlage auf die konkrete Praxis von Schulsozialarbeit kann folgendes Bild skizziert werden: Die kommunale und länderspezifische Ausgestaltung des Handlungsfeldes offeriert erhebliche Heterogenitäten in den konzeptionellen Rahmenbedingungen, der Trägerschaft, in Arbeitsschwerpunkten, in Arbeitsbedingungen etc., sodass diese Ergebnisse dem Handlungsfeld Wirkungen stets bescheiden. Diese Ergebnisse sind sowohl aufgrund der restringierten Wirkungsmodelle erheblich kritisch zu reflektieren (siehe oben), als auch vor dem Hintergrund der pluralen Ausgestaltung des Handlungsfeldes, das teilweise in jeder Kommune Deutschlands differiert, nicht vorbehaltlos generalisierbar. Entsprechend kritisiert Baier: „wie die Schulsozialarbeit diese Wirkungen hervorgebracht hat bzw. welcher Anteil an einer gemessenen Wirkung überhaupt auf welche genaue Form von Praxis zurückgeführt werden kann...wodurch genau gemessene Wirkungen entstanden sind“ (Baier 2018, S. 26), kann nicht eindeutig rekonstruiert werden. Des Weiteren sind die Landesprogramme zwar fast ausnahmslos wissenschaftlich begleitet, Ziele hingegen sind oft zu global gesteckt, um eine effektive Evaluation zu ermöglichen. Es fehlen auch komplexe Längsschnittstudien, die ohne prekäre finanzielle, personelle und zeitliche Parameter durchgeführt werden können. Die hohen fachlichen Erwartungen lassen Speck außerdem zum Schluss kommen, dass (1) ‚Positiv-Evaluierungen‘ respektive sozial erwünschte Antworten eine Rolle spielen und (2) methodische Probleme ebenfalls ins Gewicht fallen – Kontrollgruppen fehlen, Längsschnitt bleibt aus und in Untersuchungsdesigns fehlen folgende thematische Aspekte: Keine zuvor operationalisierten Programmziele, Untersuchungen zu Aneignung bleiben aus, nicht-intendierte Nebenwirkungen werden nicht untersucht, etc. (vgl. Speck 2014, S. 129f.). Interessant ist in dem Zusammenhang ebenfalls, dass Speck die Wirkungsbelege zusammenfasst, von Wirkung spricht (siehe Tabelle oben), sich dann in der hier aufgeführten Kritik

selbst widerspricht. Resümierend lässt sich konstatieren, dass viele regionale und länderspezifische Einzelbefunde existieren, die teils gut belegt sind, allerdings ebenfalls Widersprüche implizieren (vgl. ebd., S. 132), sodass Schulsozialarbeit zwar das meist erforschte Handlungsfeld der KJH ist, der Forschungsstand aber in seiner Aussagekraft Limitationen ausweist, da er wenig im systematischen Zusammenhang steht (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 28; Baier 2018, S. 26).

Unabhängig von Baiers, Hollenstein/Nieslony und Specks Kritik besteht ein Forschungsdesiderat im Bereich der Wirkungsgrenzen von Schulsozialarbeit. Diese wurden kaum systematisch untersucht, es existieren allerdings Hinweise: Schulsozialarbeit ist abhängig von der jeweiligen Schulqualität (vgl. dazu Bolay 2004, S. 1016), erkennt die komplexen Problemlagen vieler ihrer Nutzer:innen früher, aber kann diese nicht vollständig beheben und ist kein Allheilmittel, da eine große Abhängigkeit von Konzepten, Rahmenbedingungen und teils zu hoch gesteckten/umfangreichen Zielen (vgl. dazu Hinweise bei Fabian et al. 2008) besteht (vgl. Speck/Olk 2014, S. 43f.).

So wird deutlich, dass die Ziel-Mittel-Wirkungs-Relationen in ihren Black-Box-Designs nicht nur wenig systematisiert sind und weit hinter den States of the Art zurückbleiben, sondern auch in ihrer Aussagekraft aufgrund zu globaler Ziele und der ungenügenden Berücksichtigung der Nutzer:innenperspektive erhebliche Limitierungen aufweisen, in einseitiger Ausrichtung auf die Priorisierung von Programmzielen (vgl. Speck/Olk 2014, S. 39). Es geht im Prinzip auch darum, dass diese Wirkungsforschungs-Designs oftmals zu eng an Evaluationsstudien gekoppelt sind, die wiederum mit Monitorings in Verbindung stehen, globale Indikatoren implizieren usw., was deren Aussagekraft begrenzt (vgl. Brandstetter/Kerzendorfer/Wagner 2018, S. 262f.). Schließlich konnten in Bezug auf die Wirkung von Schulsozialarbeit unterschiedliche Wirkungsniveaus identifiziert werden:



**Abbildung 2: Wirkungsniveaus von Schulsozialarbeit
(vgl. Speck/Olk 2014, S. 40f.)**

Speck misst letztlich der Aneignung von Schulsozialarbeit in seinem Wirkungsmodell das höchste Wirkungs-Niveau bei und konstatiert, dass die subjektive und aktive Auseinandersetzung der Adressat:innen mit dem jeweiligen Angebot die höchste Wirkung entfaltet (vgl. Speck 2014, S. 134). Die entscheidende Frage ist, wie Speck darauf kommt, dass Aneignung das höchste Wirkungspotential impliziert. Er entwickelte ein Wirkungsmodell, das die Analyse von Wirkungen in der Schulsozialarbeit ermöglichen soll. Es impliziert fünf Wirkungsniveaus (siehe Abbildung 2). In seiner Begründung geht Speck ‚davon aus‘, dass Schulsozialarbeit Wirkungen bei ihren Zielgruppen erzielt, ‚nimmt an‘, dass sie in Gruppen und Organisationen wirkt und ‚unterstellt‘ vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Begleitungen, dass subjektive Aneignung das effektivste Wirkungskriterium darstellt (vgl. Speck 2014, S. 133). So handelt es sich hierbei um Annahmen, die in einem Modell mit den oben aufgeführten Ebenen verdichtet sind. Ob oder inwieweit also Aneignung das höchste Wirkungspotential impliziert oder nicht, ist weder empirisch evident, noch besteht eine Datenlage dazu. Einerseits ist zu würdigen, dass Speck ein Modell zur Erfassung der komplexen Bedingungen schulsozialarbeiterischer Praxis entwickelt hat, andererseits ist zu kritisieren, dass hypothetische Annahmen in Wirkungsniveaus verdichtet werden. Neben der hier stark kritisierten Wirkungsforschungsdatenlage identifizieren Speck und Olk vier Forschungsdesiderata im Kontext Schulsozialarbeit. Es fehlen Untersuchungen zu: a) Wirkungen in Abhängigkeit von Trägermodellen, Konzepten etc., b) zum methodischen Vorgehen und dem damit konnektierten Einfluss auf Wirkungen, c) zu den Zusammenhängen von Wirkungen sowie deren Grenzen und d) zu den individuellen Perspektiven auf den subjektiven Nutzen und den Nutzungs- und Aneignungsstrategien (vgl. Speck/Olk

2014, S. 44). So bleibt das Wirkungsniveau der Aneignung unklar bei parallelem Bestehen eines Forschungsdesiderats zum selben Bereich im Zusammenhang mit Nutzungsstrategien.

Im Resümee der Argumente ist folgendes festzuhalten: Der Emanzipationsprozess als fachliche Profilbildung kann aus meiner Sicht empirisch fundiert im Sinne einer Professionalisierung unterstützt werden, wenn es gelingt, Schulsozialarbeit bildungsorientiert zu konzipieren und aus einer Bildungsperspektive empirisch Wirkungen zu belegen. Wirkungen, die wurde umfangreich diskutiert, sind in dieser Handlungsfeldspezifik abhängig von den jeweils regionalen und länderspezifischen Ausgestaltungen der Programme. Darüber hinaus begründen sich neben den Rahmenbedingungen entscheidende damit konnektierte Wirkungsvoraussetzungen. Auf Basis der umfassenden Datenlage wird schließlich evident, dass die Generalisierung von Wirkungsfaktoren nur eingeschränkte Evidenzen aufweist, da Ziele oft zu global formuliert wurden und Ziel-Mittel-Wirkungs-Relationen dadurch Verzerrungen unterliegen bzw. das gesamte Black-Box-Modell Wirkungen nicht ausreichend erfassen kann, was durch besagte Handlungsfeldspezifik (einzelne Landesprogramme etc.) noch verstärkt wird. Zudem bleiben die Wirkungsergebnisse fragwürdig, da deren Erhebung weit hinter den State of the Art zurück bleibt. Aus meiner Sicht ist es demnach wenig sinnvoll, eine weitere Black-Box-Wirkungsforschung zu konzipieren, stattdessen gilt es ein alternatives Forschungsdesign zu entwerfen. Das Desiderat der reinen Nutzer:innenforschung offeriert einen solchen alternativen Zugang, der sich auf die subjektive Gebrauchswertperspektive fokussiert. So können Wirkungen aus der Perspektive der Nutzer:innen dechiffriert werden (siehe Kapitel 4.3.). Vorgeschlagen wird eine Konvergenz aus einer theoretisch konzipierten Bildungsperspektive mit einem Nutzer:innenforschungsdesign, das das Forschungsdesiderat der Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien aufgreift. Warum gerade dieses Desiderat aufgreifen? Der Aneignungsbegriff gehört zum Bildungsbegriff (siehe Kapitel 2.4. und 3), der optimal in das von mir postulierte bildungstheoretisch orientierte Fundament implementiert werden kann. So offeriert die vorgeschlagene Bildungskonzeption in Verbindung mit dem Forschungsdesiderat der Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien und dem alternativen Zugang der Nutzer:innenforschung eine völlig neue Perspektive auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit, die die oben benannten Wirkungsforschungsdysfunktionalitäten (explizite Differenzierung und Abgrenzung zwischen Wirkungs- und Nutzer:innenforschung Kapitel 4.3.) zu reduzieren vermag, bei gleichzeitiger Bereicherung um neue Erkenntnisse im Handlungsfeld. Anders formuliert: Wenn Schulsozialarbeit bildungstheoretisch konzipiert wird, kann der Aneignungsbegriff sowohl theoretisch implementiert werden als auch im Zentrum einer empirischen Nutzer:innenforschung in Verbindung mit Nutzungsstrategien stehen

und aus der Dechiffrierung subjektiver Perspektiven können so mögliche Wirkungen über den Aneignungsbegriff destilliert werden. Dadurch wird es möglich, durch diesen alternativen Zugang die Professionalisierung von Schulsozialarbeit empirisch fundiert zu unterstützen bei gleichzeitiger Reduktion des Forschungsdesiderats zu Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien. Aus dem Gedankengang leite ich folgenden logischen Aufbau ab:

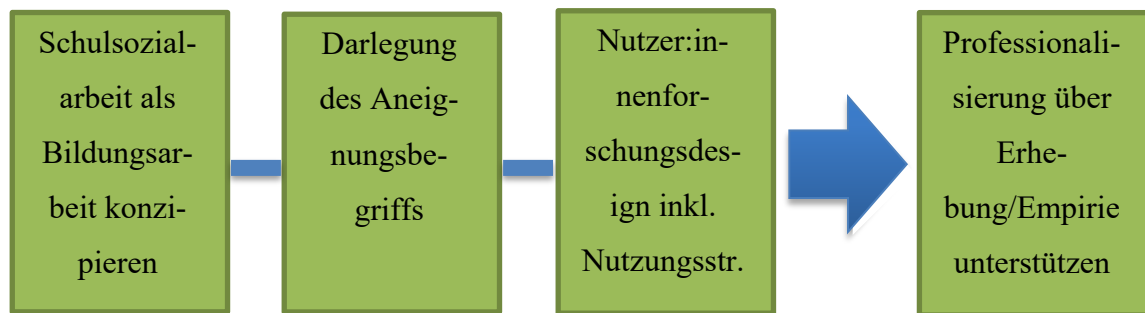


Abbildung 3: Dissertationskonzeption (Quelle: selbst erstellt)

Am Beginn dieses hier zu konstruierenden Forschungskonzepts steht also die bildungstheoretische Fundierung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit. Danach erfolgt eine Verbindung mit dem Aneignungsbegriff und schließlich soll die Konzeption mit dem Paradigma der sozialpädagogischen Nutzerforschung fundiert werden, sodass darauf aufbauend ein Forschungsdesign erstellt werden kann, dass die hier dargelegte Intention angemessen erfassen kann.

2.4. Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit

Anknüpfend an das Forschungsdesiderat im Hinblick auf die damit korrespondierende Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Darlegung erfolgt zunächst eine Skizzierung des Bildungsdiskurses in der KJH. Im Primat wird dabei der Selbstbildungsaspekt expliziert. Danach referenziere ich die trifokale Teilung des Bildungsbegriffs, um über den non-formalen Bildungszugang Schulsozialarbeit bildungstheoretisch zu verorten. Anschließend offerieren die Aspekte: Freiwilligkeit, Anerkennung, Peer und Emanzipation eine Verdichtung dieses Zugangs. Das Kapitel schließt mit einer multiperspektivischen Begründung der non-formalen Bildungsarbeit (geschichtlich, sozialräumlich, rechtlich und aus den Schulstrukturen erfolgend) und einem Zwischenresümee ab. Die Bildungsthematik wird ausschnitthaft im Sinne der Argumentation und Konzeption der hier vorliegenden Dissertation verwendet mit der Intention, wissenschaftstheoretisch einen praktikablen Zugang zu erstellen.

Um die 2000er Jahre beginnt der Bildungsdiskurs⁶⁰ in der KJH. In diesem Zusammenhang entsteht die Anforderung an die KJH, den Bildungsbegriff zu explizieren (vgl. Lindner/Sturzenhecker 2004, S. 8). Parallel dazu, in einem etwa dreijährigen Prozess einer bildungspolitischen Diskussion, formulierten Politik, Kirchen, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften gemeinsame Empfehlungen für die Umstrukturierung des Bildungssystems (vgl. Eibeck 2014, S. 65). Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Leipziger Thesen. Über das Bundesjugendkuratorium und weitere gemeinnützige Vereine wurde 2002 unter dem Titel: „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium 2002, S. 2) in Form von 11 Thesen besagte Umstrukturierung postuliert (vgl. Bundesjugendkuratorium 2002, S. 1). Die Thesen standen für ein neues Bewusstsein der KJH im Kontext der Relevanz des Themas Bildung (vgl. Rademacker 2009, S. 29). Gleichwohl fordert der Leitsatz die KJH auf, die eigene Position zum Bildungsbegriff zu überdenken und Entfremdungen zu überwinden (vgl. Otto 2017, S. 351). Der 12. Kinder- und Jugendbericht griff die Diskussion auf (vgl. Hollenstein/Nieslony 2013, S. 28) und offerierte ein sozialpädagogisches Verständnis von Bildung (vgl. Hollenstein/Nieslony 2017b, S. 10), das sich abseits von schulischen Inhalten über die Vermittlung von Kompetenzen der Lebensführung vor allem auf Selbstbildungsprozesse konzentrierte. In diesem Zusammenhang wurden neben Schule und Betrieb Familie, Peers, Jugendzentren etc. als weitere Bildungsorte anerkannt. Bildung alternierte zu einem lebenslangen fließenden Prozess, der sowohl innerhalb als auch außerhalb institutioneller Settings verläuft (vgl. Kilb/Peter 2009a, S. 14f.). Über den Bildungsdiskurs entstand die Bildungstrias der formalen, non-formalen und informellen Bildung (siehe weiter unten). Die Bundesregierung hob erstmals die Trennung von Jugendhilfe/Schule mit dem deutlichen Verweis auf die Kooperation von formaler und non-formaler Bildung, in einem Plädoyer für ein Arrangement schulischer und außerschulischer Bildung in Verbindung mit einem starken Lebensweltbezug⁶¹, auf. Faktisch leitete der Bericht eine neue Beziehungskultur von Jugendhilfe/Schule ein (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 3) und formulierte, dass zu jeder guten Schule Schulsozialarbeit gehört (vgl. Bassarak 2013, S. 204). Insgesamt bewirkt(e) der Bildungsdiskurs in der KJH in Verbindung mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht eine Veränderung vom Hilfeparadigma zum Bildungsparadigma. So wird Jugendarbeit als Teil kommunaler Bildungslandschaften deklariert und Schulsozialarbeit als Teil der KJH steht fortan sinnbildlich für eine Brücke zu formalen Bildungssettings, respektive für eine bildungsorientierte Kooperation beider Systeme (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, S. 375), was erhebliche Ausweitungen von Schulsozialarbeit zur Folge hatte (vgl. Eibeck 2014, S. 65).

⁶⁰ Siehe dazu: Münchmeier/Rabe-Kleberg/Otto 2002; Otto/Rauschenbach 2008; Rauschenbach 2009; Sturzenhecker/Lindner 2004.

⁶¹ Seit 2005 gilt die außerschulische Lebenswelt als Bezugspunkt einer modernen Bildungskonzeption (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 10).

2.4.1. Kinder- und Jugendhilfe und der Bildungsbegriff

Bildung⁶² war und ist stets ein sogenannter Containerbegriff, der verschiedene Positionen und Vorstellungen enthält bzw. enthalten kann. Im Primat wird Bildung analog der Vermittlung von kanonisierten Wissensbeständen gesehen und bezieht sich unter dieser Perspektive auf den Kompetenzerwerb im Bereich der Kognition. In extendierter Fassung werden soziale, emotionale, ästhetisch-expressive, praktische und leibbezogene Kompetenzen einbezogen. Bildung alterniert dann zu einem komplexen Gefüge von Kompetenzen und Wissen, welche dem Subjekt sowohl gesellschaftliche Anerkennung als auch gesellschaftlichen Status sichern (vgl. Thiersch 2018, S. 166). Die KJH sieht sich in ihrer eigenen Bildungstradition mit ganzheitlichem Ansatz, der sämtliche Lebens- und Lernbedingungen einbezieht, die mit Begriffen wie Identitätsbildung/Persönlichkeitsentwicklung gefasst werden (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit 2005, S. 2). Besonders hervorzuheben ist dabei die reflexive Dimension von Bildung, die subjektive Wahrnehmung und Empfindung (informelle Bildung) des singulären Subjekts in Bezug zur biographischen Struktur, die sich sowohl kollektiv als auch in Selbstbildung vollzieht (vgl. Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 278). Bildung definiert also nicht nur die passive Internalisierung strukturierter, formalisierter Prozesse, sondern ist in diesem Verständnis essentiell an die Selbsttätigkeit des Subjekts gekoppelt (vgl. Hornstein 2004, S. 17; Sting/Sturzenhecker 2005, S. 231), respektive emergiert sie als eigenaktive Realisation der Gestaltung der Lebensbiographie innerhalb der strukturgebundenen Zwänge der Alltäglichkeit mit all ihren Bewältigungsmustern (vgl. Thiersch 2012, S. 93). Selbstbildung ist somit das Derivat von „Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen“ (Kunstreich/May 1999, S. 35). Die angesprochene Sozialität geriert sich zum kristallinen Moment für sozialpädagogische Konnotationen, die vor allem mit Humboldt verbunden sind, der in Bildung einerseits „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1903, S. 282f. zitiert nach Baumgart 2007, S. 94) sah, andererseits die Selbsttätigkeit postulierte: „Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache“ (Humboldt 1903, S. 285 zitiert nach Baumgart 2007, S. 96) zur „Veredelung seiner Persönlichkeit“ (Humboldt 1980, S. 238). Bildung ist also kein autonomer pädagogischer Prozess, sondern ein sozial integriertes

⁶² Auf eine explizite Abgrenzung zum Erziehungs- und Lernbegriff wird an dieser Stelle sowohl im Kontext von Platz-/Komplexitätsgründen als auch in Bezug auf die Argumentationsstruktur der Gesamtkonzeption, die sich dezidiert auf Bildung bezieht, verzichtet. Es sei cursorisch darauf hingewiesen, dass Erziehung eher über Belehrungen/Zurechtweisungen im Wiederherstellen der sozialen Ordnung fußt, die direkte Einwirkung des Erwachsenen auf das Kind/den Jugendlichen beschreibt (vgl. Baier 2011b, S. 108) und auf Einstellungen/Haltungen/Überzeugungen seitens der zu erziehenden Person vor dem Hintergrund normativ erwartbaren Verhaltens zielt (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 37ff.). Es geht mithin um die Vermittlung gesellschaftlicher Norm-/ Wertevorstellungen (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, S. 382). Lernen impliziert demgegenüber die Erweiterung bzw. den Aufbau von Verhaltens- und Wissensmustern (vgl. Thiersch 2018, S. 166).

Geschehen, das vor dem Hintergrund eines umfassenden Sozialisationsprozesses verläuft und in der heutigen Zeit über die Distanz von Subjekt und Welt gekennzeichnet ist, in der sich das Subjekt als Dreh- und Angelpunkt eigenaktiv auseinandersetzt (vgl. Sting/Sturzenecker 2013, S. 377), Gehalte aneignet und verarbeitet, sich selbst fortwährend produziert (siehe dazu Kapitel 4) in einem „aktive[n] Prozess der Weltkonstitution“ (Winkler 2004a, S. 67). Die KJH versteht Bildung als prozessuale subjektbezogene Aneignung von Welt sowohl über formale, non-formale als auch informelle Prozesse. Bildungsarbeit bedeutet demnach Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit im Sinne der Grundlage der Lebensbewältigung von Subjekten zu fördern, partizipative Prozesse in Gruppen und sozialen Beziehungen zu gestalten und vor dem Hintergrund eines emanzipativen Charakters in der Dichotomie von Teilhabe an und Verantwortung für die Gesellschaft, junge Menschen reflexiv zu begleiten (vgl. Eibeck 2014, S. 66). So lassen sich abstrakt drei Dimensionen⁶³ von Bildung ableiten:

- Bildungsprozesse sind sozialisativ integriert und prozessieren intersubjektiv
- Bildungsprozesse sind lebenslange Selbstbildungsprozesse im Kontext der Biographie des Subjekts – Bildung vollzieht sich vor dem Hintergrund der strukturierten und strukturierenden Struktur des Habitus des Subjekts
- Bildungsprozesse sind in die Lebenskontexte der Subjekte, in deren Milieus eingelagert und dadurch mit disparaten Chancendispositiven ausgestattet (vgl. insgesamt Sting/Sturzenecker 2013, S. 379ff.).

Der hier explizierte Bildungsbegriff eröffnet zunächst einen abstrakten Zugang. Es wurde bereits mehrfach angedeutet, dass KJH in der Verbindung mit Schule eine Dreiteilung des Bildungsbegriffs vorgenommen hat, um sowohl klare Zuordnungen zu den Institutionen zu ermöglichen und das eigene Professions-Profil zu schärfen, als auch die Komplementarität, respektive die Chancen der Kooperation aufzuzeigen. Über die folgende Dreiteilung kann der Begriff für die Schulsozialarbeit konkretisiert, ausbuchstabiert und übertragen werden.

Bildung im trifokalen Fokus

Zunächst kann Bildung als (1) *formale Bildung* bezeichnet werden. Solche Bildungsprozesse beziehen sich auf geplante, in öffentlichen bürokratischen Organisationen eingebundene und

⁶³ Prinzipiell existieren multiple Möglichkeiten, Bildung abstrakt zu kategorisieren, z. B. auch in kulturelle, materielle, soziale und personale Weltbezüge (vgl. Rauschenbach 2009, S. 94f.) uvm. .

durch-curricularisierte (vgl. Mack 2017, S: 24) stark strukturierte Bildungsinhalte mit verpflichtendem Charakter (Schulpflicht) und münden durch institutionalisierte Settings über Prüfungen in Zertifizierungen (vgl. Baier/Deinet 2011, S. 97; Knauer 2010, S. 39), welche prospektiv den Zugang zu weiteren Institutionen des Bildungssystems ermöglichen. Formale Bildungsabschlüsse korrelieren direkt mit der Positionierung des Subjekts im Sozialraum (vgl. Mack 2017, S. 24f.). Inversiv handelt es sich dabei um ein aus den gesellschaftlichen Anforderungen abgeleitetes Konzept, welches über das Bildungssystem realisiert wird. Im Mittelpunkt steht mittlerweile die Verwertbarkeit der Zertifizierungen auf dem Arbeitsmarkt über das Leistungsprinzip in intendierten Konkurrenzsituationen⁶⁴. Formale Bildungsprozesse werden ebenfalls im Lebenslauf in Form von abstrakten Aussagen zu Leistungsfähigkeit/-bereitschaft synthetisiert (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, S. 376). Gleichwohl nimmt vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesse die Bedeutung abstrakten Wissens zu und ist für die Lebensgestaltung in der Gesellschaft obligatorisch notwendig. Über spezifische Methoden werden Inhalte vermittelt und Schule erweitert mittlerweile ihr Programm in Kontexten wie: Lernen des Lernens, Konfliktverarbeitung, Umgang mit Gefühlen und lebenspraktischen Aufgaben (vgl. Thiersch 2018, S. 171), um von curricularer Seite – wenn auch limitierend – auf die Transformationsprozesse zu reagieren. Schließlich sind solche Bildungsprozesse einerseits immer Selektionsprozesse, die durch Bewertungen erfolgen, andererseits versucht Schule über die Vermittlung von Inhalten/Kompetenzen Selbstbildungsprozesse anzuregen, was sekundär, in vivo Ambivalenzen produziert (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 42).

Problematik formaler Bildung

Formale Bildungsprozesse stehen also immer in Referenz zu gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen im Rahmen der Durchsetzung kultureller Herrschaft als Verobjektivierung von Macht, die, pointiert gesprochen, gegenwärtig erheblich von Ökonomisierungslogiken durchdrungen sind. Angesprochen ist damit die oben akzentuierte Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt. So differenziert sich das Verständnis formaler Bildung einerseits in Allgemeinbildung und andererseits in Kompetenzaggregation für die Wirtschaft. Dazu gehört auch die Übernahme des Konkurrenz- und Leistungsprinzips der Gesellschaft (vgl. Sting/Sturzenhecker

⁶⁴ An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass über Angebote formaler Bildung soziale Gerechtigkeit in Form von Wissenserwerb protegiert werden soll – was, wie oben erwähnt, qua milieubezogener Lebensverhältnisse de facto nicht stattfinden kann (vgl. Thiersch 2018, S. 171). Die Leistungsfähigkeit des Elternhauses, die vor allem durch ökonomisches und kulturelles Kapital determiniert ist, in Verbindung mit deren sozialräumlichen Standort und der sozialräumlichen Verteilung der Schulstandorte führen zur Herausbildung selektiver Lernmilieus (vgl. Braun/Wetzel 2006, S. 29f.), was ebenfalls formale Bildungsaspirationen und -prozesse beeinflusst. Über formale Bildungsprozesse reproduziert sich soziale Disparität im Zusammenspiel von Sozialstruktur, Familie und institutioneller Selektion (vgl. Geißler 2016, S. 14).

2013, S. 376). Während sich die Allgemeinbildung prioritär auf den althergebrachten bildungsbürgerlichen Kanon von Wissen stützt, in Absenz kritischer Reflexionen bezogen auf die Frage, welche Bedeutung diese Bestände heutzutage haben, emergiert die Kompetenzaggregation als ein Verständnis von Wissen im Sinne von Humankapital, sodass der Mensch als Produktionsfaktor in Erscheinung tritt. Beiden Seiten fehlt die Betonung der Selbstbildung bei gleichzeitig erheblicher Verkürzung eines umfassenden Bildungsverständnisses (vgl. Hornstein 2004, S. 17f.). Im Hintergrund des Aspektes der Kompetenzaggregation stehen neoliberale Ökonomisierungsprozesse. So erscheint ‚Selbstverantwortlichkeit‘ als Dogma; es steht für das rationalisierte Subjekt, das überall kalkulierend agiert (vgl. May 2011b, S. 98). Das schulische Verständnis von Selbstbildung alterniert zur Selbstverantwortlichkeit in der Leistungsgesellschaft. Der Mensch soll den gegenwärtigen Rahmenbedingungen möglichst in maximaler Effizienz angepasst werden (vgl. Sünker/Braches-Chyrek 2009, S. 88), respektive geht es um permanente Anpassung durch Flexibilität, eigenständiges Erarbeiten neuer Kontexte u. a. – die neoliberale Ideologie okkupiert über solche Postulate das Bildungsverständnis – es reduziert sich auf eine funktionalistische Definition (vgl. Schäfer 2019, S. 66, 81). Bildung wird zum Faktor gesellschaftlichen Wachstums, in ökonomischer Verwertung des Subjekts (vgl. ebd., S. 65). So wächst der Druck der Gesellschaft auf das formale Bildungssystem. Dieses soll immer effizienter und schneller (verkürzte Schulzeiten, Modularisierung etc.) mit dem Ziel der Ausbildung bestimmter Subjekteigenschaften agieren, die dem Arbeitsmarkt dienen. Bildung reduziert sich zu einer qualifizierenden Veranstaltung, die die Pervertierung durch die Humankapital-Logik widerspiegelt (vgl. Bernhard 2007, S. 202f.). Der Mensch soll zur flexiblen ‚Ich-AG‘ werden, der (ganz in neoliberaler Konnotation) die Verantwortung für sich selbst übernimmt (vgl. Hornstein 2004, S. 17). So ist das, was im Bildungswesen vermittelt wird, zunehmend weniger pädagogisch orientiert, als vielmehr ökonomisch akzentuiert im Geiste des Primats der Wirtschaft (vgl. Schäfer 2019, S. 84). Schließlich steht Schule dadurch unter einem gesteigerten Selektionsdruck mit der Gefahr, vor dem Hintergrund eines humankapitalorientierten Bildungsverständnisses, Menschen mit egozentrischem Denken hervorzubringen, was den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft gefährdet (vgl. Bernhard 2007, S. 210). Die Ausführungen verdeutlichen, dass ein solches Bildungsverständnis dem der KJH nahezu diametral entgegensteht, was über die Absenz bzw. Pervertierung des Selbstbildungsaspekts besonders deutlich wurde. Nachfolgend werden zunächst informelle Bildungsprozesse diskutiert, die die Selbstbildung hervorheben. Darauf aufbauend wird der Begriff der non-formalen Bildung implementiert, der schulsozialarbeiterischen Handels in kritischer Reflexion, vor dem Hintergrund der hier aufgeführten Problematik, zugeschrieben werden soll.

Neben formalen Bildungsprozessen kann von (2) *informellen Bildungsprozessen* gesprochen werden. Diese vollziehen sich in den außerinstitutionalisierten Lebensbereichen (z. B. Familie, Peers etc.) (vgl. Baier/Deinet 2011, S. 98) und bezeichnen die nicht-intendierten Bildungsprozesse, die sich in der Auseinandersetzung des Subjekts mit seinem Alltag oft en passant vollziehen (vgl. Knauer 2010, S. 39). Der Begriff fand in Deutschland lange Zeit kaum Beachtung und wird inzwischen vor allem im Kontext lebenslangen Lernens benutzt. Informelle Bildungsprozesse können sich sowohl außerhalb, als auch innerhalb formaler Institutionen selbstgesteuert in enger Verbindung zu Lebenswelt und sozialem Kontext vollziehen (vgl. Mack 2017, S. 25), sind also allen formalen und non-formalen Prozessen vorgelagert (vgl. Thiersch 2018, S. 169). Weiter können informelle Bildungsprozesse in zwei Komponenten differenziert werden: (a) Selbstbildungsaspekt und (b) Lebensweltvollzug.

(a) Der Selbstbildungsaspekt (siehe Kapitelanfang) kontrapunktiert die formalen Bildungsformen, denn ohne die Selbsttätigkeit des Subjekts in seiner Aneignung von Welt (siehe Kapitel 3) und ohne die damit korrespondierende Anschlussfähigkeit an die jeweiligen Bildungsbestrebungen kann sich Bildung nicht vollziehen, respektive kann sie nicht external vollzogen, sondern nur angeregt werden (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, S. 378) und erfordert entsprechende intrasubjektive Kompetenzen (vgl. Thiersch 2018, S. 170).

(b) Der Lebensweltvollzug steht in Interdependenz mit Selbstbildung für Lebensfelder außerhalb strukturierter Arrangements mit den Bezugsdimensionen von Alltag, Raum, Zeit und Beziehungen, in denen sich das Subjekt prozessierend über Bewältigungshandeln im akuten Handlungsdruck auseinandersetzt. Alltagsprozesse können als dialektische Konstruktionen im Spannungsfeld von Erfolg/Überforderungen bzw. Verlässlichkeit und Offenheit aufgefasst werden. Das Subjekt akkumuliert Erfahrungen, erfährt Anerkennung und generiert dadurch tief prägende Muster seines Selbstkonzepts⁶⁵ (vgl. ebd., S. 169f.). Zentraler Bezugspunkt informeller Bildungsprozesse sind also die Lebenswelten mit ihren Regeln, Vorbildern, Geschichten und Strukturen. Sie bilden gleichsam die Basis von Bildungsprozessen in der eigensinnigen Lebensbewältigung des Subjekts. Über Bewältigungshandeln im Kontext von Familie, Peers etc. werden Lebenskompetenzen ausgebildet, die Ausprägungen von Mustern eigensinniger Lebensbewältigung ermöglichen (vgl. Thiersch 2009, S. 27).

⁶⁵ Zum Selbstkonzept ausführlich: Rogers 1985; 2016a; 2016b.

Vor dem Hintergrund der Modernisierung der Gesellschaft mit ihren Entgrenzungen von Lebensverhältnissen in gesteigerten Risikosituationen geriert sich Selbstbildung zum zentralen Moment für gelingende Lebensgestaltung (vgl. ebd., S. 32). Der Lebensvollzug in seiner Konnektivität zur Selbstbildung offeriert, das wird hier evident, den Zugang der Sozialen Arbeit. Sie kann über Prozesse der Auseinandersetzung mit der jeweils individuellen Wirklichkeit im Lebensvollzug des Subjekts einen Beitrag zur Selbstbildung leisten (vgl. ebd., S. 29), da Selbsttätigkeit mit den konstitutiven Postulaten der Sozialpädagogik der Hilfe zur Selbsthilfe korrespondiert (vgl. ebd., S. 34). Der Bezugspunkt der KJH ist also der Lebensweltvollzug des Subjekts, über den im Rekurs auf sozialpädagogisches Handeln Einfluss auf Selbstbildungsprozesse genommen werden kann, die prioritär die Lebensbewältigung tangieren, gleichsam als Ausgangspunkt für formale Bildungsprozesse fungieren. So kann Schulsozialarbeit⁶⁶ inversiv aus dieser bildungstheoretischen Perspektive einen Beitrag zum Gelingen von Bildung über die Fokussierung auf die in den Lebensweltvollzügen eingelagerten Selbstbildungsprozesse leisten. Damit synthetisiert sich die Komplementarität der KJH zur Schulpädagogik in bildungstheoretischer Konnotation. Dies geschieht in Abgrenzung von formalisierten Momenten als Gegenentwurf zur schulischen Struktur – es entsteht die andere Seite der Bildung.

In diesem komplementären Verständnis sind die (3) *non-formale Bildungsprozesse* angesprochen. Sie bezeichnen Bildungsprozesse, die in Institutionen stattfinden, die nicht dem formalen Bildungssystem angehören. Sie können curricular gestaltet sein und münden allerdings nicht in Zertifizierungen (vgl. Mack 2017, S. 25f.). Konstitutives Merkmal von non-formalen Bildungsprozessen ist der Freiwilligkeitsaspekt im Sinne eines Angebotscharakters (vgl. Knauer 2010, S. 39), wie er von der KJH (aber auch Vereinen etc.) arrangiert wird (vgl. Baier/Deinet 2011, S. 97). Die KJH eröffnet Kindern und Jugendlichen dadurch neue Räume, um Handlungsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit Welt zu erschließen (vgl. Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 278). Aus dieser bildungstheoretischen Sicht alterniert Schulsozialarbeit neben Familie und Schule zur dritten Säule öffentlicher Daseinsvorsorge dadurch, dass sie Kinder und Jugendliche am Ort Schule in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung in Absenz formaler Strukturen fördert (vgl. ebd., S. 279f.). Über das non-formal ausgerichtete sozialpädagogische Programm mit Fokus auf Persönlichkeit, Identität und Gruppenprozesse offeriert Schulsozialarbeit ein intensives Reflexionsangebot, um informelle Bildungsprozesse der Selbstbildung in besonderem Maße anzuregen (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 42). Im Kern wird Bildung

⁶⁶ Siehe auch zentrale Ausrichtungsdimension der Lebensweltorientierung.

subjektorientiert konzipiert und emergiert als kristallines Moment im Protegieren des jugendlichen Autonomieanspruchs (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, S. 381). Schulsozialarbeit alterniert damit zum Transmissionsriemen⁶⁷ über die Verzahnung von non-formalen mit informellen Bildungsprozessen in der Kooperation mit Schule als Träger formaler Bildungsprozesse. So entsteht das Spannungsfeld von Schule/Jugendhilfe auch aus bildungstheoretischer Sicht über die hier entworfene abgrenzende Komplementarität in kritischer Reflexion sowohl am Ort Schule (vgl. Hollenstein/Nieslony 2013, S. 221), als auch über die lebenswelt- und sozialraumorientierte Ausrichtung in Verknüpfung schulischer und außerschulischer Lebensbereiche (vgl. Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 286). In Folge der hier dargelegten Dreiteilung kann also ein sozialpädagogisches non-formales Bildungsverständnis im Fokus auf Lebensvollzug und seinen inhärenten Selbstbildungsprozessen direkt an den formellen Bildungsbegriff von Schule anknüpfen (vgl. Mack 2017, S. 30)⁶⁸.

Besagtes Anknüpfen ist allerdings aufgrund der oben skizzierten formalen Bildungslogik von erheblicher Brisanz gekennzeichnet. Die Komplementarität beider Systeme birgt die Gefahr der Indienstnahme der Schulsozialarbeit durch die schulische Logik, denn aus formaler Sicht steht die non-formale Bildungsarbeit für Kompensation und Ergänzung im Sinne des schulischen Regelbetriebs und damit läuft Schulsozialarbeit stets Gefahr der Unterstützung von Normalitätsreproduktionen auch in bildungstheoretischer Konnotation anheim zu fallen. Der aus non-formaler Sicht im Vordergrund stehende jugendliche Autonomieanspruch widerspricht (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, S. 376) eklatant der formalen Bildungslogik, die zunehmend ökonomisch akzentuiert ist. Non-formale Bildungsarbeit im Sinne von Kompensations- und Ergänzungsprozessen, die hier mit der Figur der Feuerwehrfunktion gefasst wurden, alternieren dann zum ‚verlängerten Arm‘ formaler Bildungsprozesse – so degradiert sich schulsozialarbeiterische Bildungsarbeit selbst (vgl. ebd., S. 378). Hinzu kommt, dass ein auf ‚Reparaturbetrieb‘ ausgerichtetes Handeln dazu beiträgt, dass die Grundsätze der KJH konterkariert werden, da Prinzipien wie Partizipation oder Freiwilligkeit dann den schulstrukturellen Zwängen untergeordnet werden (vgl. Speck 2014, S. 158f.). Dies gilt im Übrigen auch dann, wenn sich Schulsozialarbeit auf bestimmte Themen fokussiert (z. B. Schulabsentismus). Solche thematischen Eingrenzungen limitieren ebenfalls erheblich den Bildungsgedanken (vgl. ebd., S. 160).

⁶⁷ Die Synthetisierung der Trias stärkt die Subjektposition der KJH im Hinblick auf ganztägige Lernangebote. Gleichwohl intendiert sie die staatliche Kolonialisierung der Lebenswelten von K. u. J. zu reduzieren (vgl. Wetzel 2011, S. 185).

⁶⁸ Es besteht ein Grundkonsens in der Frage nach der Subjektkonstitution und der Ausrichtung an einem gelingenden Leben. Sowohl Schule mit formalen als auch KJH mit non-formalen Bildungsprozessen wirken an der Aneignung von Welt auf ihre je eigene Weise mit (vgl. Reismann 2011, S. 203) und über die Komplementarität gelingt ein gemeinsamer Zugang.

Schulsozialarbeit steht also immer in der Gefahr fremder Indienstnahmen durch formale Bildungsprozesse, die aus der schulischen Logik heraus omnipräsent sind. Hinzu kommt die darin inhärente Gefahr der Übernahme ökonomischer Verwertungslogiken, die in humankapitalorientierter Konnotation dem Bildungsverständnis der KJH diametral gegenüberstehen, denn diese Perspektive offeriert einen Blick auf das mündige Subjekt, das sich selbst aktiv Welt aneignet. Selbstbildungsprozesse können nur angeregt und nicht für das Subjekt vollzogen werden – vor dem Hintergrund eines solchen sozialpädagogischen Bildungsverständnisses, das die Selbsttätigkeit frei von zweckrationalen Konnotationen protegiert, ‚kann‘ in Schule Bildung ‚geschehen‘ – dies geschieht über die idiosynkratische Logik des Subjekts.

Zentrale Aspekte non-formaler schulsozialarbeiterischer Bildungsarbeit

Nun gilt es, Schulsozialarbeit im Sinne der non-formalen Bildungsarbeit im Kontext mehrerer wichtiger Aspekte auszudifferenzieren bzw. zu konkretisieren, um eine gehaltvolle Konzeptionierung vorzunehmen:

1. Direkt mit dem eben diskutierten non-formalen Bildungsbegriff in kritischer Reflexion zur formalen Bildungslogik offeriert der *Freiwilligkeitsaspekt* schulsozialarbeiterischer Bildungsarbeit eine erste Ausdifferenzierung. Das hier deklarierte non-formale Bildungsverständnis in Bezug auf Lebenswelt und die darin eingelagerten Selbstbildungsprozessen erfordert die freiwillige Inanspruchnahme. Nur dann kann Schulsozialarbeit Verselbstständigungsprozesse begleiten (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 103, 107). Freiwilligkeit steht mithin für den Kern sozialpädagogischer Bildungsarbeit, die sich auf den jugendlichen Autonomieanspruch kapriziert (vgl. Sturzenhecker 2008, S. 147). Sie ist außerdem durch § 11 SGB VIII institutionalisiert, respektive offeriert KJH darüber, die strukturellen Bedingungen zur freiwilligen Teilnahme (vgl. Hornstein 2004, S. 19, 21) und der institutionalisierte Charakter ist besonders gut geeignet, um ein selbsttätigkeitsförderndes Erfahrungsfeld zu offerieren (vgl. Sturzenhecker 2008, S. 150). Freiwilligkeit dient außerdem dem Schutz der KJH vor fremden Indienstnahmen (vgl. May 2011b, S. 95). So stellt sie im Kontext non-formalen Bildung das legitimierte Gegenprogramm zur Schulpflicht dar – als abgrenzende Komplementarität. Außerdem steht Freiwilligkeit sowohl für eine Wirkungsvoraussetzung von Schulsozialarbeit als auch für die Gefahr, dass fremde Indienstnahmen z. B. durch Überweisungen von Lehrkräften oder Nutzungen von Schulstunden Wirkungen konterkarieren (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 35f.).

2. Im Kontext der Konkretion ist weiter der *Anerkennungsaspekt* von besonderer Bedeutung. Damit ist die Beziehungsgestaltung zwischen Kindern/Jugendlichen und Schulsozialarbeiter:innen, die vor dem Hintergrund von Respekt vor der Einmaligkeit des Subjekts erfolgt, gemeint. Anders gesagt, geht es um die intersubjektive Respektierung der Unversehrtheit menschlicher Subjektivität. Dazu gehört die Bereitschaft/Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität, sozialer/gesellschaftlicher, politischer Verantwortungsübernahme und das Recht auf Selbstbestimmung in Verbindung mit der Pflicht zu Solidarität und Verantwortungsübernahme im Sinne sozialer Kohäsion (vgl. Braun/Wetzel 2011, S. 128ff.). Akzentuierungen dieses Zusammenhangs können anhand des pädagogischen Bezugs vorgenommen werden. Dazu schrieb Hermann Nohl:

„Die Grundlage der Erziehung ist...das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“
(Nohl 1933, S. 22).

Die pädagogische Beziehung steht sowohl in Exegese von Nohls Aussage als auch in Komplementarität weiterer Akzente für die aktive, vertrauende, vereinbarte und eingehaltene Arbeitsbündnisse betreffende, persönlichen Rückhalt gebende, verständigungsbemühende, Räume für soziale und persönliche Experimente gebende, wechselseitig achtende, zuverlässige und respektierende Begegnung (vgl. Braun/Wetzel 2011, S. 130f.). Der Ausdruck der Leidenschaftlichkeit bezieht sich dabei auf den emotionalen Gehalt der Beziehungsgestaltung, die über ein reines Zweckverhältnis (z. B. Wissensvermittlung) hinausgeht (vgl. Giesecke 1999, S. 223). Nur auf Basis von Anerkennung kann sich das Subjekt aus seiner Mündigkeit entwickeln und selbstbestimmt seine eigene Lebenspraxis gestalten. Grundlage sozialer Anerkennung ist schließlich die Selbstachtung des Subjekts in seinem Selbstbewusstsein, das sich über die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie konstituiert und reflexive Fähigkeiten entwickelt; das Subjekt generiert Wissen über sich selbst. So entstehen im Zuge von Prozessen der Personalisation Handlungsperspektiven und damit Mündigkeit (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, S. 382). Analog dazu zeigen Untersuchungen von Schwanenflügel⁶⁹ und Krüger/Grunert⁷⁰, dass die Anerkennung von informellen Bildungsprozessen erforderlich ist, um deren Wirksamkeit zu entfalten. So müssen Schulsozialarbeiter:innen als professionelle Bezugspersonen den Schüler:innen Anerkennung ihrer lebensweltlichen Erfahrungen und Wissensbeständen entgegen bringen (vgl.

⁶⁹ Vgl. dazu Schwanenflügel 2013.

⁷⁰ Vgl. dazu Krüger/Grunert 2013.

Hollenstein/Nieslony 2015, S. 252f.). Als pädagogische Beziehung entfaltet sich die Anerkennungsbeziehung zwischen Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation einerseits sowie der damit faktisch konnektierten relativen Hilflosigkeit, Abhängigkeit und Fremdbestimmung andererseits (vgl. Braun/Wetzel 2018, S. 1328). Wirksame non-formale Bildungsprozesse sind Anerkennungsprozesse in pädagogischen Beziehungen, über die die Selbsttätigkeit in intentionaler Respektierung des Subjekts in seiner Ontogenese vor dem Hintergrund der mit Schule konnektierten eingelagerten Lebenspraxen angeregt wird.

3. Zudem steht der *Peer-Aspekt* für eine andere Facette non-formaler Bildungsprozesse, da Peergroups sozialisativ in schulische Kontexte eingebettet sind. Analog ist das Schaffen von Räumen für Peer-Groups ein wichtiger Kristallisationspunkt für mentale, körperliche und soziale Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit Selbstbildung (vgl. Hollenstein/Nieslony 2017c, S. 228f.). Nach Krappmann unterstützen Peergroups „den Aufbau einer autonomen, sozial handlungsfähigen Persönlichkeitsstruktur“ (Krappmann 2010, S. 191 zitiert nach Hollenstein/Nieslony 2017c, S. 229). Entsprechende Absenzen können mit psychosozialen Belastungen und Entwicklungsverzögerungen einhergehen. In Peer-Groups protegieren Kinder und Jugendliche informelle Bildungsprozesse (Peer-Learning), die zum Aufbau von emotionalen/sozialen Kompetenzen führen. Über Peers entstehen Möglichkeitsräume zur Auseinandersetzung mit der symbolischen, sozialen und dinglichen Umwelt (vgl. Krüger/Grunert 2013, S. 204). Solche peerbezogenen non-formalen Bildungsprozesse implizieren erhebliche Wirkungspotentiale im Kontext des Erwerbs von Fach- und Sachkompetenz⁷¹. Schulsozialarbeit arrangiert unter dieser Perspektive Gestaltungsräume für Freizeitaktivitäten, um Schüler:innenbeteiligung zu ermöglichen, Wünsche zu berücksichtigen und Räume für den vertrauensvollen Umgang in/mit Beziehungen zu unterstützen (vgl. Hollenstein/Nieslony 2017c, S. 232). Analog zu der hier aufgezeigten Argumentationsstruktur sind non-formal ausgerichtete Bildungsprozesse in der Schulsozialarbeit als gruppenbezogene Angebote für Peer-Groups zu begreifen, um aus dieser Bildungsperspektive Räume für informelle Bildungsprozesse zu ermöglichen. Hier zeigt sich erneut die Fokussierung auf den Lebensvollzug und deren eingelagerte Selbstbildungsprozesse im Protegieren der Auseinandersetzung unter Peers.
4. Der *emanzipative Aspekt* bezieht sich im Geiste der eigentätigen Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Welt auf die kritisch-normative Dimension von Bildung, die das dialektische Verhältnis von Herrschaft und Selbstbestimmung akzentuiert. In diesem

⁷¹ Vgl. dazu Hattie Studie die belegt, dass sich Peer-Einflüsse positiv auf die Verbesserung der formalen Lernleistung auswirken (vgl. Studie Hattie 2014, S. 126).

Spannungsfeld erfährt sich das Subjekt in seinem Lebensvollzug. Dies geschieht sowohl prozessual (fortwährend), in einer sich konstituierenden Bildungsgeschichte (lebenslang biographisch) als auch projektiv in Form einer in die Zukunft gerichteten determinierenden Lebensgestalt (vgl. Thiersch 2018, S. 166). Unter dieser Perspektive ist Bildung der Zweck des Daseins des Subjekts in seiner individuellen Konstruktionsleistung und Aneignung eines Bildes von Welt, von Natur, vom Sozialen und von politischen Regeln der Kultur (vgl. ebd., S. 168). Für diese Aneignungsprozesse ist die Bezogenheit auf andere Subjekte eminent wichtig, da sich Bildungsprozesse als Ko-Produktionsprozesse (siehe Kapitel 4) vor dem Hintergrund von verfügbaren Ressourcen/Dispositionen durch andere konstituieren. So sind Bildungsprozesse immer auch Herrschaftsprozesse, die im Kontext sozialer Ungleichheit zu betrachten sind, denn Benachteiligungen wirken sich auf die individuelle Lebenswelt respektive negativ auf informelle Bildungsprozesse (vgl. Mack 2017, S. 30f.) aus. Schulsozialarbeit kann in emanzipativer Konnotation als Anwalt für benachteiligte Schüler:innen agieren. Gleichwohl offerieren Angebote mit dezidiertem Bezug zur jeweiligen Lebenswelt auch hier einen Ausgleich für Benachteiligung am Bildungsort Schule. Schulsozialarbeit im Blick auf Bildungsbenachteiligung hilft, den Schulerfolg zu sichern, Brücken zu den Lebenswelten zu bauen und Anschlüsse nach Schule zu eröffnen (vgl. Mack 2017, S. 27f.). Schließlich besteht die Gefahr einer solchen Dialektik darin, dass non-formale Bildung verkürzt als Kompetenzherstellung für Schüler:innen im Sinne ihrer ökonomischen Verwertbarkeit in Erscheinung tritt (vgl. Emanuel 2017, S. 18). Die Selbsttätigkeit geriert sich dann als Humankapital über Selbstverantwortung vor dem Hintergrund eigenverantwortlicher Leistungsfähigkeit in neoliberaler Konnotation durch die Aggregation von Qualifikation (vgl. Thiersch 2018, S. 174). Der emanzipative Aspekt steht hingegen für eine non-formale Bildung im Sinne des Menschenrechts auf Bildung in Verbindung mit Demokratie. Nur durch Informiertheit gelingt Partizipation auf dem Weg zum mündigen Bürger. Emanzipation meint sowohl die Freiheit der Wahl des Lebensentwurfs, als auch die Offenheit für Neues vor dem Hintergrund von Partizipation (vgl. ebd., S. 169). Non-formal ausgerichtete Schulsozialarbeit prozessiert also abseits von ökonomischen Determinanten unter besonderer Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit mit dem Ziel der Selbstbestimmung des Subjekts zum Zweck seiner selbst in mündiger Partizipation an der demokratischen Gesellschaft und kritischer Reflexion herrschaftlicher Verhältnisse.

Schulsozialarbeit ist unter dieser Perspektive non-formal ausgerichtete Bildungsarbeit, die über den Zugang zum Lebensvollzug der Kinder/Jugendlichen Selbstbildungsprozesse protegirt.

Dies geschieht in Verbindung mit anerkennenden Beziehungen, in intentionaler Angebotsausrichtung auf Peer-Groups mit dem Ziel der zweckfreien Entfaltung des Subjekts vor dem Hintergrund ungleicher gesellschaftlicher/herrschaftlicher Strukturen, die besondere Berücksichtigung in einer solchen Bildungsarbeit bedürfen. Die vorangegangene Argumentationsstruktur begründet Schulsozialarbeit umfassend aus einer wissenschaftlich-bildungstheoretischen Perspektive als non-formales Angebot in abgrenzender Komplementarität zur formalen Bildung. Bevor eine abschließende Definition bzw. Gesamtbetrachtung die Gedankengänge resümiert, soll die non-formale Perspektive argumentativ aus verschiedenen Blickwinkeln untermauert werden, sodass eine fundierte Konzeption entsteht.

2.4.2. Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit – eine mehrperspektivische Implementation

Schulsozialarbeit ist Bildungsarbeit! Über historische Akzente, das Konstrukt der kommunalen Bildungslandschaft, in rechtlicher Konnotation und über die Limitationen der scholaren Struktur sollen zusätzliche Argumente referenziert werden, die die fachlich-wissenschaftliche Konzeption der non-formalen Bildungsarbeit stützen. Abschließend wird eine finale Arbeitsdefinition erstellt, die den zentralen Gedankengang resümiert. Ich weise an dieser Stelle darauf hin, dass entsprechende Begründungen nur ausschnitthaft in passfähigen Akzenten aufgeführt werden, da eine umfassende Darstellung sowohl den Rahmen als auch die Gesamtintention der Dissertation bei Weitem überfordern würde.

Aus *historischer Sicht* begründete Paul Natorp bereits 1894 einen Bildungsauftrag für die Soziale Arbeit (zu seiner Zeit im Sinne von Sozialpädagogik). Im Rekurs auf Pestalozzi kontextualisierte er Bildung mit der sozialen Frage und entwickelte daraus seine Sozialpädagogik der Gleichheit als sozialistische Idee (vgl. Henseler 2012, S. 7f.). Über die Verbindung von Individuum, Gesellschaft und Bildung stellte er den Zusammenhang von Bildungsbedingungen mit den sozialen Bedingungen her (vgl. ebd., S. 7, 13). Nach Natorps Vorstellungen sollte das Schulsystem in Form der Volksschule als Einheitsschule für alle gestaltet werden – er sozialisierte damit die Bildung und legitimierte dies theoretisch mit der Sozialpädagogik (vgl. ebd., S. 13). In dieser Lesart ist die Grundlage der Schule als Schule für alle Menschen die Sozialpädagogik. Damit kann konstatiert werden, dass der Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit bereits vor 1900 bestand und sich Schule und Sozialpädagogik dann auseinanderdividiert haben und heute wieder annähern. Mit Natorp ist der Bildungsauftrag ein genuin sozialpädagogischer Auftrag, der Gleichheit in der Bildung postulierte, dabei das singuläre Subjekt nicht außer Acht ließ und

die gesellschaftliche Vermitteltheit einbezog (vgl. ebd., S. 13f.). Neben Natorp ist über das Konzept der Industrieschule der Bildungsgedanke der Sozialpädagogik virulent, der bereits damals im doppelten Mandat von Hilfe/Kontrolle und den Bedürfnissen/Erfordernissen des Arbeitsmarktes einerseits folgte, andererseits mit dem Ziel der Selbstbildung des Subjekts sein emanzipatives Moment implizierte (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 17). Nach dieser Auslegung war und ist Soziale Arbeit Bildungsarbeit, die mit/über Schule realisiert wird.

Neben den historischen Akzenten soll als weitere Legitimation das sozialräumliche Konstrukt der *kommunalen Bildungslandschaften* aufgeführt werden. Die Diskussion um kommunale Bildungslandschaften⁷² bezog sich ursprünglich im Primat auf die Erweiterung der Schullandschaften, bis der Deutsche Städtetag 2007 und der Deutsche Verein für private Fürsorge 2009 die Diskussion nutzten, um die Bereiche der informellen Bildung umfassend einzubeziehen. Das Konzept bezieht außerschulische Institutionen ein, um eine Bildungsinfrastruktur zu erstellen, die weit über formale Settings hinausgeht (z. B. Cliquen, Vereine, Clubs, Familien etc.). Es geht mithin um ein vernetztes Gemeinwesen für ein Mehr an Chancengleichheit im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe vor dem Hintergrund von Bildung (vgl. Deinet 2017, S. 53). So argumentierte der Deutsche Verein:

„Eine kommunale Bildungslandschaft entsteht, wenn alle am Prozess der Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Akteure ihre Angebote miteinander verschränken und zu einem konsistenten Gesamtsystem zusammenführen: Familie, Kindertageseinrichtung, Kinder und Jugendhilfe, Schule, Wirtschaft und Betriebe etc.“
(Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. v. 2007, S. 3).

Analog dazu formulierte der Deutsche Städtetag 2012:

„Der Deutsche Städtetag hat in der „Aachener Erklärung“ im Jahr 2007 die „kommunale Bildungslandschaft“ als Leitbild für das bildungspolitische Engagement der Städte und Gemeinden entwickelt. Hauptmerkmale der kommunalen Bildungslandschaft sind zum einen ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das die gesamte Bildungsbiografie einschließlich sozialer, kultureller und sportlicher Bildung einbezieht. Zum anderen sind Kooperation und Vernetzung im Sinne eines Gesamtsystems von Erziehung, Bildung und Betreuung grundlegende Prinzipien“
(Deutscher Städtetag 2012, S. 1f.).

Es geht mithin um die systematische Vernetzung in Verbindung mit einer systematisch aufeinander bezogenen Konzeptualisierung von Orten der Bildung in Kommunen (vgl. Baier/Deinet 2011, S. 97). Die Diskussion um Bildungslandschaften nimmt Kommunen in die Mitverantwortung für gelingende Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, über Vernetzung bessere Bildungsbedingungen durch vielfältige Kooperation zu ermöglichen. Dabei

⁷² Vgl. dazu beispielsweise Stolz 2008; Eisnach 2011; Weiß 2011.

geht das Konzept über die klassische Kooperation von Jugendhilfe/Schule hinaus, da sämtliche Bildungsakteur:innen im Sozialraum eingebunden werden sollen (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 201). Die Herstellung einer Verantwortungsgemeinschaft erfordert kooperativ-integrierte Konzepte von KJH-Planung und Schulentwicklungsplanung (vgl. Deinet 2013, S. 818). Leitmaximen der Konzeption beziehen sich auf ein Bildungsverständnis des lebenslangen Lernens der Subjekte in Auseinandersetzung mit ihrer Welt (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 281). KJH agiert hier vor allem sozialräumlich und protegert die subjektiven Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Aus dieser sozialräumlichen Perspektive sollen informelle Bildungsorte im öffentlichen Raum durch non-formale Bildungssettings einbezogen werden⁷³ (vgl. Deinet 2013, S. 813, 819ff.). Non-formal ausgerichtete Schulsozialarbeit legitimiert sich über das Bildungslandschaftskonstrukt als entscheidende Stellschraube in der Vernetzung von Jugendhilfeträgern/Schule/weiteren Akteur:innen im Sozialraum (vgl. Spiess 2013, S. 10). Ihr kommen unter dieser Perspektive zwei Aufgaben zu: Sie ist selbst ein Ort der Bildungsarbeit, trägt also zur Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei (siehe oben) und leistet Unterstützung in der Schaffung von gelingenden Bildungsprozessen an anderen Bildungsorten abseits von Schule⁷⁴ (vgl. Baier/Deinet 2011, S. 99). Akzessorisch zu den eben genannten Aufgaben erhält Schulsozialarbeit eine Scharnierfunktion für Schule und außerschulische Lebenswelten. Schulsozialarbeit geriert sich aus dieser Perspektive als Bildungsakteur:in zum zentralen Element für kommunale Bildungslandschaften (vgl. Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 282; Stüwe et al. 2015, S. 202). Als non-formales Bildungsangebot alternieren Schulsozialarbeiter:innen zu Bildungsakteur:innen im lokalen Sozialraum kommunaler Bildungslandschaften. Die Scharnierfunktion wird neben der Integrationsfunktion, metaphorisch gesprochen, zum Türöffner für Gemeinwesen/KJH/Schule. Über die sozialräumliche Perspektive verknüpfen sich non-formale Bildungsprozesse mit den Lebensvollzügen sowie den darin eingelagerten Selbstbildungsprozessen in den Heterogenitäten von Bildungslandschaften. So legitimiert sich Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit in sozialräumlicher Konnotation.

Aus der *rechtlichen Perspektive* kann Schulsozialarbeit ebenfalls bildungsorientiert ausbuchstabiert werden. Als Anwältin für Kinder und Jugendliche im Sinne des § 1 SGB VIII referenziert Baier über den Wert der sozialen Gerechtigkeit die UNKRK als Legitimierung und führt dezidiert 3 Artikel auf:

⁷³ Kritik formiert sich vor allem in Gefahren der Überpädagogisierung öffentlicher Räume (vgl. Deinet 2017, S. 818), dem Konterkarieren individueller Bildungsprozesse aufgrund engmaschiger Netze und der mangelnden Einbeziehung der Subjekte bei ihrer Gestaltung und gleichzeitiger Erwartung der selbsttätigen Nutzung (vgl. Wischmann 2014, S. 78-86).

⁷⁴ Hier ist die Sozialraumorientierung über den Bildungszugang angesprochen.

- Artikel 2 – das Recht auf Nicht-Diskriminierung als Arbeit an den alltäglichen Dissensen und für den Fall, dass Lehrkräfte Schüler:innen diskriminieren (vgl. Baier 2011a, S. 88-91).
- Artikel 12 – das Recht auf Beteiligung – Kinder und Jugendliche sind z. B. an Problemdefinitionen und Lösungssuchen in Einzelfallhilfen zu beteiligen. Dies gilt in Bezug auf Lehrkräfte, die Situationen als störend empfinden. Außerdem gehören zum Recht auf Beteiligung auch Themenwahlen zu Projekten als Spezifika von Bildungsarbeit (vgl. ebd., S. 93f.).
- Artikel 29 – definiert das Recht auf Bildung – hier geht es um die umfassende Entfaltung der Persönlichkeit in Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Welt – was ausdrücklich nicht den schulischen Frontalunterricht meint, sondern auf die Entfaltung der Persönlichkeit, des Lebens in Freiheit und sozialer Verantwortung abzielt. Schulsozialarbeit fördert die individuelle Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., S. 94f.).

Neben der Legitimierung über die UNKRK offerieren die Kommentierungen zum SGB VIII ebenfalls zahlreiche Referenzen im Kontext Bildung. So weisen Münder et al. den §§ 11-15 SGB VIII ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu, welches dezidiert vom schulischen Bildungsverständnis abzugrenzen ist (siehe oben). Sie weisen explizit darauf hin, dass nicht nur schulische Versagen kompensiert werden soll (Feuerwehrfunktion), sondern die andere Seite der Bildung einbezogen werden muss, vor allem in der Aneignung von Kompetenzen und Fähigkeiten im Lebensvollzug der Kinder und Jugendlichen (vgl. Münder et al. 2019, S. 197, Vorbemerkung Rn. 5). Des Weiteren wird in § 11 Abs. 1 SGB VIII in Verbindung mit der oben genannten Vorbemerkung eine Bildungsfunktion der Jugendarbeit ausgelegt und über den non-formalen und informellen Zugang ausgewiesen. Kinder und Jugendliche sollen aktiv in den Sozialraum einbezogen werden vor dem Hintergrund eines dezidierten Lebensweltbezugs. Jugendarbeit soll dafür Räume/Möglichkeiten der Beteiligung schaffen. Zudem orientiert sich Abs. 1 an allgemeinen Zielen der Bildungspolitik wie: Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit, Teilhabe und Mitverantwortung im Geiste eines humanistischen Verständnisses (vgl. ebd., S. 205, § 11 Rn. 18, Rn. 19). Durch die juristische Einordnung des ganzheitlichen Bildungsverständnisses über die §§ 11-15 SGB VIII kann Schulsozialarbeit rechtlich konnotiert als Bildungsarbeit ausgelegt werden, zumal in allen Programmen mindestens die §§ 11 und 13 SGB VIII inhärent sind und sich der § 11 SGB VIII an alle Kinder und Jugendlichen richtet.

Hinzu kommt das GG. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag in Verantwortung der Eltern über Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG ist mit dem Wächteramt des Staates konnektiert, welches in Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG aufgeführt ist. Der Staat überwacht demnach die Pflichten der Eltern qua Jugendamt. Hier entstehen präventive Angebote des Staates (präventives Wächteramt) ebenso wie die Pflicht des Eingreifens bei Kindeswohlgefährdung (repressives Wächteramt) – beide stehen direkt in Verbindung mit dem gesamten Leistungsspektrum des SGB VIII (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 25), wodurch Schulsozialarbeit ebenfalls rechtliche Begründung findet. Inversiv sind die Erziehungsberechtigten direkte Auftraggeber:innen von Schulsozialarbeit mit Ausnahme des Schutzauftrags (vgl. Emanuel 2017, S. 17). So kann hier trotz des Fehlens eines eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags ein derivativer Erziehungs- und Bildungsauftrag von Eltern/Schule abgeleitet werden, der sich mindestens über die §§ 13 und 42 SGB VIII konstituiert (vgl. Kunkel 2016, S. 13). Füssel sieht hingegen den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulsozialarbeit als ein aus der verpflichtenden Zusammenarbeit von Eltern/KJH/Schule resultierenden Auftrag, der fachlich aus den Paragraphen des SGB VIII abgeleitet werden muss respektive sozialpädagogischer Interpretation bedarf (siehe oben Münder et al.) (vgl. Füssel 2013, S. 22f.). Insgesamt können aus rechtlicher Sicht mit der UNKRK, dem SGB VIII und dem GG zahlreiche Referenzen ausgewiesen werden, die den non-formale Bildungsauftrag fachlich fundiert untermauern.

Schließlich legitimiert sich der non-formale schulsozialarbeiterische Bildungsauftrag aus den *Limitationen der schulischen Strukturen*. In diesem Zusammenhang offerierte Carl Weiß bereits 1929 fundierte Argumente. So ist Schule immer abhängig von den herrschenden Verhältnissen bzw. Gefügen, die sich bildungshemmend auswirken. Jede Verschiebung der Macht wirkt sich auf das Gebilde aus, respektive ist die Abhängigkeit vom Staat in emanzipativer Konnotation problematisch (vgl. Weiß 1929, S. 168-175). Bildungsprozesse in den oben beschriebenen Strukturen sind stark limitierend. Weiß sieht demgegenüber Bildung in klarer Formulierung als Gegenkraft der Erstarrung (vgl. ebd., S. 167) und pointiert: „Nichts ist dem Wesen der Bildung feindlicher als Uniformität und pädagogischer Unitarismus“ (Weiß 1929, S. 167). Analog dazu sind außerschulische Bildungsprozesse als informelle Prozesse wirkmächtiger und gehen über solche Rahmungen hinaus (vgl. Rauschenbach 2009, S. 90-93). Der non-formale Bildungsauftrag besteht also sowohl im Beitrag der inneren Reform der Schule (vgl. Wetzel 2011, S. 186), als auch in der Fokussierung des Primats auf die Entwicklung der Persönlichkeit, als Prozessbegleiter:in beim Erwachsenwerden mit dem Ziel der gelingenden Lebensbewältigung für persönliche/soziale Probleme, aber auch in Emanzipation von den herrschaftlichen Strukturen im

Geiste politischer Bildung in der Dialektik von Individuum und Gesellschaft (vgl. Hirschfeld 2013, S. 223f.). Es geht mithin weniger um die Realisierung von Normvorgaben als vielmehr um die Ermöglichung der Erschließung von Handlungsräumen (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 36). Das hier aufgeführte Argument unterstützt den oben dargelegten emanzipativen Aspekt der non-formalen Bildungsarbeit in der Begründung aus der Freisetzung von Herrschaftsverhältnissen.

Nachdem der Bildungszugang aus vier Perspektiven legitimiert wurde, erfolgt ein Zwischenresümee, dass die Erkenntnisse verdichtet.

Zwischenresümee

Das zurückliegende Kapitel intendierte in einem ersten Schritt, das hier zu erforschende Handlungsfeld Schulsozialarbeit in seinem Grundriss darzustellen. In der Retrospektive konnte ein Entfremdungsprozess von Jugendhilfe/Schule identifiziert werden, der gleichsam die Grundlage für die bis heute zugeschriebene Feuerwehrfunktion darstellt. Die Einführung des SGB VIII ermöglichte erstmals eine Annäherung beider Institutionen. Gleichwohl sind die rechtlichen Parameter von Schulsozialarbeit diffus positioniert – über ein Konglomerat aus Bundesgesetzen, Landesgesetzen und kommunalen Ausgestaltung. In Verbindung mit starken sozialpolitischen Abhängigkeiten geriert sich Schulsozialarbeit juristisch zum Phantombegriff, was über die 11 Begriffsvarianten im Sinne eines Containerbegriffs akzessorisch bewiesen wurde. Im Handlungsfeld sind folglich juristische Referenzpunkte bei der Profilbildung von herausgehobener Bedeutung – das wurde hier intensiv diskutiert. Fachlich ist Schulsozialarbeit ebenfalls in Verbindung mit dem SGB VIII der Profession Sozialer Arbeit zuzuordnen, wenngleich differente Berufsbilder in der Praxis vorkommen. Entscheidende sozialpädagogische Paradigmen sind hierbei die Lebensweltorientierung und die Sozialraumorientierung. Beide Zugänge stehen in enger Verbindung mit Aufgaben/Grundsätzen/Handlungsmaximen von Schulsozialarbeit, die sich nahtlos der KJH zuordnen lassen und ein sozialpädagogisches Profil eröffnen. Schulsozialarbeit ist rechtlich dem SGB VIII zuzuordnen (und damit der KJH) und handelt analog dazu nach den fachlichen Maximen Sozialer Arbeit im Kontext der KJH im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule als intensivste Kooperation beider Institutionen.

Diese intensive Kooperation wirkt sich erheblich auf die Praxis von Schulsozialarbeit aus. Schule als Instanz der Durchsetzung legitimer Herrschaft über eine kulturelle

Normalitätsreproduktion steht sowohl aus professionstheoretischer als auch aus rechtlicher Sicht im Kontrast zur KJH und erzeugt dadurch aus einer strukturellen Perspektive erhebliche Spannungsfelder in der Zusammenarbeit auf allen Ebenen. So erfolgt die Etikettierung bzw. Instrumentalisierung von Schulsozialarbeit im Sinne der Feuerwehrfunktion bis zum heutigen Tage, wenngleich ein Emanzipationsprozess im Gange ist. Schule benötigt KJH, um ihre Funktionen angemessen erfüllen zu können. Begründungen dafür wurden über gesellschaftliche Transformationsprozesse, der Unzulänglichkeit soziale Disparitäten zu reduzieren, dem Versagen der Einzelfallbetrachtung u. a. aufgeführt. Aus systemlogischer Perspektive von Schule und damit konnektiert aus der Professionsperspektive der Schulpädagog:innen ist abseits der geschichtlichen Einordnung deutlich geworden, dass die Limitationen der schulischen Strukturen dafür sorgen, dass eine logische Konsequenz für Schule darin besteht, KJH für ihre Dienste als Reparaturbetrieb von Normabweichungen zu instrumentalisieren, da besagte Strukturen aufgrund der oben dargelegten Begründungen erhebliche Limitationen aufweisen – trotz der historischen Aspekte, die dem Gesamtprozess voran gehen. Die Emanzipation von der Feuerwehrfunktion ist obligatorisch notwendig und muss unterstützt werden, damit sich das Wirkpotential von Schulsozialarbeit auf Basis der Maximen der KJH in einem sozialpädagogischen Profil vollständig entfalten kann. Jugendhilfe/Schule als Kooperation auf Augenhöhe, vor dem Hintergrund eines gemeinsamen komplementären Bildungsverständnisses sind die Postulate, die hier im Zentrum der Argumentation stehen.

Akzessorisch zum Postulat der Bildungskonzeption offeriert die empirische Sicht auf das Handlungsfeld einen übergeordneten Legitimationsdiskurs, der das Resultat aus sozialpolitischer Abhängigkeit, länderspezifischen Ausgestaltungen/Finanzierungen und dem Verhältnis zu den Lehrkräften im Sinne einer fachlich abgegrenzten Profilbildung darstellt. So existieren vielfältige Studien zu den Wirkungen von Schulsozialarbeit, die vor allem Legitimierungsbestrebungen unterstützen. Gleichzeitig versucht man, darüber die defizitorientierten Deutungslogiken (Feuerwehrfunktion) zu verlassen. Wirkungen stehen immer auch im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Jugendhilfe/Schule (Wirkungsvoraussetzungen) und können insgesamt aus der pointierten Kritik als nicht ausreichend belegt dargestellt werden. Der Forschungsstand offeriert darüber hinaus einen eklatanten Überhang an Wirkungsforschungsstudien im Sinne von Ziel-Mittel-Wirkungs-Relationen, wobei die Studien oft zu globale Zielformulierungen erhalten und in ihrem grundlegenden Black-Box-Design erhebliche Limitationen aufweisen, da sie nicht den States of the Art von Wirkungsforschung entsprechen. Gleichzeitig besteht ein Mangel in

Bezug auf Forschungsdesigns der Nutzer:innenforschung. Des Weiteren existiert unter anderem ein Forschungsdesiderat im Kontext von Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien.

Die Intention der Dissertation besteht nun darin, das Desiderat der Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien von Schulsozialarbeit empirisch aufzugreifen. Dazu muss das Handlungsfeld bildungstheoretisch konzipiert werden, woran der Aneignungsbegriff anschlussfähig wissenschaftstheoretisch expliziert und in ein Design der Nutzerforschung implementiert werden kann, um die unilaterale und dysfunktionale Wirkungsforschungsperspektive durch die Nutzer:innen-Sicht zu bereichern bei gleichzeitiger Generierung neuer Erkenntnisse über diese alternative Perspektive, sodass in Konklusion der Professionalisierungsprozess von Schulsozialarbeit aus bildungstheoretischer Sicht empirisch fundiert werden kann.

Als erster Schritt wurde der Bildungszugang über den Bildungsbegriff der KJH konzipiert, der Bildung vor allem unter der Selbstbildungsperspektive akzentuiert. Bildungsprozesse sind demnach lebenslange fließende Prozesse der subjektiven Aneignung von Welt, in denen sich das Subjekt vor dem Hintergrund seiner Biographie in eigenaktiver Selbsttätigkeit über seine strukturierte und strukturierende Struktur seines Habitus mit Gehalten der Umwelt über Wahrnehmung, Empfindung, Reflexion usw. auseinandersetzt. Gleichwohl ist Bildung sozialisatorisch und intersubjektiv eingelagert in die Lebenskontexte des Subjekts. Über die Dreiteilung des Begriffs wurde in ganzheitlicher Pointierung abseits der kritisierten formalen Bildungsprozesse von Schule vor allem der Selbstbildungsaspekt der informellen Bildungsprozesse fokussiert. Das Subjekt setzt sich in seinen perpetuierenden repetitiven alltäglichen Selbstproduktionsprozessen mit Welt auseinander und akkumuliert Erfahrungen, die das Selbstkonzept konstituieren und im Zusammenhang mit Lebensbewältigung im Alltag stehen. Als Bildungszugang Sozialer Arbeit ist in diesem Zusammenhang der non-formale Bildungsprozess gewählt worden, da Schulsozialarbeit über die sozialpädagogische Ausrichtung der Dienstleistung auf Basis von Freiwilligkeit intendiert, Räume und Handlungsmöglichkeiten für die Schüler:innen zu ermöglichen, um ihre Auseinandersetzung mit Welt zu unterstützen vor dem Hintergrund des Ziels der Autonomie in einem reflexiven Angebot der Verknüpfung von Schule und außerschulischen Lebenswelten. Non-formale sozialpädagogische Bildungsprozesse unterstützen also informelle Bildungsprozesse über den Lebensvollzug mit dem Ziel der Anregung von Selbstbildung. Hierfür sind vor allem Anerkennungsbeziehungen als intersubjektive Respektierungen von Subjektivität notwendig. Sie bilden die Grundlage für wirksame Bildungsprozesse und beziehen sich auf die Mündigkeit des Subjekts, die der neoliberalen Indienstnahme von Bildungsprozessen

entgegensteht. Der Peer-Aspekt steht hingegen für die Schaffung von Räumen der Auseinandersetzung im Sinne des sozial integrierten Geschehens von Bildung. Non-formale Bildung in emanzipativer Konnotation reiht sich nahtlos als kritische Reflexion bzw. Beachtung von Herrschaftsverhältnissen und darin eingelagert die disparaten Verteilungen von Bildungschancen ein, die im Hinblick auf Prozesse der Aneignung von Welt berücksichtigt werden müssen. Der hier konstruierte Bildungszugang konnte schließlich historisch, sozialräumlich bzw. sozialpolitisch programmatisch (Bildungslandschaften), rechtlich und aus der schulischen Logik resultierend argumentativ untermauert werden.

Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit kann in Konklusion in einer bildungstheoretischen sozialpädagogischen Fundierung aus meiner Sicht folgendermaßen definiert werden:

„Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges, kontinuierliches, niedrighwelliges, dienstleistungsorientiertes non-formales Bildungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe für alle Schüler:innen. Im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt ist es ausgerichtet an den subjektiven Lebensvollzügen und den darin eingelagerten informellen Selbstbildungsprozessen, die in sozialpädagogischer Konnotation vor dem Hintergrund von Freiwilligkeit und Angebotsorientierung sowohl präventiv als auch interventiv angeregt werden. Non-formal ausgerichtete Schulsozialarbeit leistet einen Beitrag zur Förderung der Aneignungstätigkeit der Subjekte in der Auseinandersetzung mit ihren Lebenswelten über reflexiv begleitete Aufbauprozesse alltäglicher Erfahrungsschichtungen in Ausrichtung am Subjekt und dessen Wirklichkeitskonstruktion. Als intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule erzeugt Schulsozialarbeit in abgrenzender Komplementarität zur Institution Schule über eigenständige Leistungen qua non-formaler Bildungsprozesse die Voraussetzungen für gelingende informelle Bildungsprozesse. Schulsozialarbeit agiert dabei strukturlogisch als Transmissionsriemen, der ein Bindeglied zwischen Lebensvollzug in intentionaler Ausrichtung auf Selbstbildung und in Kooperation mit formalen Prozessen der Institution Schule bildet unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Disparitäten und deren Auswirkungen auf Selbstbildungsprozesse.“

Der von mir non-formal ausbuchstabierte Fokus auf die Aneignungstätigkeit des Subjekts ermöglicht aus theoretischer Sicht die Anschlussfähigkeit an den Aneignungsbegriff, der in Verbindung mit den Nutzungsstrategien im Zentrum des Erkenntnisinteresses der hier vorliegenden Dissertation steht – das wurde systematisch herausgearbeitet. Diese Verbindung soll nun theoretisch fundiert hergestellt werden.

3. Subjektive Aneignung von Welt

Schulsozialarbeit ist non-formale Bildungsarbeit, dies wurde umfassend dargelegt. Wenn sie nach der hier generierten Perspektive die Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen unterstützt, dann ist folglich zu klären, was genau Aneignung bedeutet und wie der Begriff mit dem hier dargelegten Bildungszugang verbunden werden kann. Die theoretische Fundierung erfolgt dabei ausschnitthaft, da es weder darum gehen kann, den Begriff in seiner epistemologischen Tiefe noch in seiner Komplexität als Gesamtkonzept darzustellen. Wichtig ist hingegen die Anschlussfähigkeit an die vorliegende Argumentationsstruktur, sodass ich es mir zur Aufgabe mache, aus verschiedenen Elementen einen empirisch nutzbaren Arbeitsbegriff zu konstruieren. Deshalb erfolgt nach einleitenden Bemerkungen zur generellen Diskussion um Aneignung zunächst die historische Verbindung zu ausgewählten konzeptimmanenten Referenzpunkten der kulturhistorischen Schule (3.1.). Darauf aufbauend werden aktuelle Aspekte aus der gegenwärtigen Diskussion eingebracht. Zur Konstruktion des Begriffes recurriere ich zusätzlich sowohl auf Teile der Theorie der produktiven Realitätsverarbeitung von Klaus Hurrelmann, als auch auf das Grundlagenkonzept der Aktualisierungstendenz von Carl. R. Rogers (3.2.). Die Schnittstelle zum Bildungsbegriff markiert schließlich die Verbindung zur Gesamtargumentation. Daraus erfolgen schließlich Ableitung für ein subjektorientiertes Wirkungsverständnis (3.3.).

Aktueller Stand des Aneignungsdiskurses

In der Auseinandersetzung mit dem Aneignungskonzept fällt zunächst auf, dass sehr viele Einzelbeiträge existieren, die allerdings im Kern wenige Varianzen beinhalten. Der Begriff findet vor allem in der Alltagssprache reichhaltige Verwendung (vgl. Winkler 2004b, S. 74) und stellt abstrakt ein historisch-gesellschaftliches Grundlagenkonzept dar (vgl. Winkler 2018, S. 178f.), das weitreichende wissenschafts-disziplinäre Bezüge in den Bereichen Ökonomie, Recht, Soziologie usw. impliziert. Diese werden jeweils unter ein Phänomen subsumiert (vgl. Kuckhermann 2018, S. 82), sodass der Terminus im Sinne von Gedankensplittern ohne einheitliche Begriffshistorie (vgl. Hüllemann/Reutlinger/Deinet 2019, S. 382f.) eher unbestimmt bleibt: „was konkret unter Aneignung verstanden wird, [ist] oft nicht klar umrissen“ (Hüllemann et al., S. 383). Zudem fehlt die fachwissenschaftliche Anbindung (vgl. Kuckhermann 2018, S. 82). Nach umfangreichen Literatur-Recherchen kann außerdem gesagt werden, dass das

Aneignungskonzept im Bereich der Sozialen Arbeit eine Randposition ‚fristet⁷⁵‘. Zwar greifen viele Theoretiker und vielfältige Bildungskonzeptionen – vor allem aus der Berufspraxis auf die ‚Aneignung des Subjekts von Welt‘ zurück, allerdings werden diese Aussagen meist wenig konkretisiert, teilweise gar nicht spezifiziert – es entsteht der Eindruck einer Worthülse. Ausgefeilte Theoriekonstruktionen finden sich bei Winkler u. a. – in Verbindung mit empirischen Ergebnissen, bezogen auf Soziale Arbeit, offeriert die Wissenschaftsliteratur allenfalls bei Ulrich Deinet und Christian Reutlinger im Sozialraumdiskurs hinsichtlich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJ) eine umfassendere Darstellung der Verschränkung von Theorie mit Praxis – hier wird Aneignung als Raumaneignung⁷⁶ konzipiert. Für Schulsozialarbeit erfolgten in diesem Zusammenhang einige Akzentuierungen, die später aufgegriffen und eingeordnet werden. Da sich der Aneignungsdiskurs inhaltlich mit Fragen der gesellschaftlichen Konstitution des aktiv handelnden Subjekts in seiner Subjekt-Welt-Vermitteltheit beschäftigt und analog eine konsequent subjektive Perspektive einnimmt, verwundert das Randdasein des Konzepts besonders, da eine solche Sichtweise für die Soziale Arbeit traditionell besonders affirmativ ist (vgl. Deinet/Reutlinger 2014, S. 21). Bei aller Komplexität kann das Aneignungskonzept zunächst in zwei Grunddimensionen differenziert werden, sie beziehen sich auf das Verhältnis von Subjekt und Welt:

1. Das Verhältnis als einseitiger Einschreibungsprozess: Das Subjekt eignet sich etwas nicht Eigenes z. B. Wissen, Güter, Können, an. Hier wird der Endzustand in Verbindung mit dessen Beurteilung auf Basis klarer Positionen, Funktionsschreibungen etc. pointiert, was a priori das Verständnis einer statischen Ordnung der Welt impliziert. An einem Ende des Extrempols steht Aneignung als Inkorporierung eines vorgefertigten Gefüges, am anderen Ende agiert das vollständig autonome Subjekt, das sich seine Welt individuell formt und aneignet. Nach dieser Grunddimension bleibt allerdings der Prozessaspekt unberücksichtigt.
2. Das Verhältnis als wechselseitiger Vermittlungsprozess: Unter dieser Perspektive wird der Aneignungsprozess fokussiert. Demnach verändern sich im Rahmen des Prozesses sowohl das Subjekt als auch der Aneignungsgegenstand, respektive wird das Subjekt Teil der Welt und die Welt Teil des Subjekts. Dennoch sind der Welt bestimmte Muster

⁷⁵ Dies gilt ebenfalls für andere Bereiche der Pädagogik. Die einzige bedeutende Konzeption stammt aus der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit expansiven und defensiven Lernen. Dem Substrat dieser Theorie ist der Aneignungsbegriff durchaus inhärent (vgl. Kuckhermann 2018, S. 83).

⁷⁶ Diese Perspektive akzentuiert die Gestaltung und Veränderung von Räumen, in die gesellschaftliche Sinnkonstruktionen eingelagert sind, die wiederum mit subjektivem Sinn belegt werden, sodass sich das Subjekt daraus seine Lebenswelt erschließt (vgl. Deinet/Reutlinger 2004, S. 7f.).

bzw. Regeln immanent, die das Ergebnis früherer Handlungen darstellen und somit die Bedingungen für aktuelles Handeln mitstrukturieren. Das Subjekt verfügt über Interpretationsräume, die von normativen Limitationen gerahmt sind. Die Welt ist dynamisch, aber nicht beliebig. In ihr werden Ordnungen reproduziert. Das Subjekt eignet sich Vorgefundenes an und produziert neue Vergegenständlichungen. Interpretative Spielräume stehen hierbei für Emergenzen über neue Bedeutungsnuancen – so besteht generell die Potentialität der Transformation.

(vgl. insgesamt Hüllemann et al. 2019, S. 384ff.).

Ich folge der zweiten Grunddimension und betrachte a priori Aneignung als prozessuales relationales Geschehen im Sinne von Aneignungs- und Vergegenständlichungsprozessen. Vor dem Hintergrund dieser Dimension erfolgt eine Rezeption historischer Referenzpunkte zur Erstellung eines Grundlagenkonzepts, denn es ist zu klären, was diese wechselseitige Vermitteltheit aus aneignungstheoretischer Sicht genau bedeutet.

3.1. Historische Referenzen des Aneignungskonzepts – Begriffsgrundlegung

Der Zugang zum Aneignungskonzept erfolgt über einige der wichtigsten Vertreter der kulturhistorischen Schule⁷⁷, die im Diskurs als ‚Aneignungsklassiker‘⁷⁸ (vgl. Hüllemann et al. 2019, S. 382) firmieren: Marx, Vygotskij, Leontjew und Holzkamp. Daraus bündele ich mehrere, wesentliche Eckpunkte, aus denen das Grundlagenkonzept synthetisiert wird.

Kulturelle Zeichen und Bedeutungen

Wenn wir von Aneignung sprechen, gilt es zunächst die Beschaffenheit der Welt zu skizzieren. Nach Vygotskij⁷⁹ ist die Natur des Menschen untrennbar mit seiner Kultur und folglich deren Geschichte als doppelter phylogenetischer Prozess in einem dialektischen Verhältnis verbunden. Das Kulturelle schichtet sich über das Biologische und bildet in seiner Ontogenese eine Synthese. Die elementaren Einheiten bezogen auf die Aneignung des Subjekts sind dabei

⁷⁷ Der Begriff bezieht sich auf mehrere Wissenschaftler, die allerdings nicht in einem einheitlichen Arbeits- und Denkmittel zusammenhang institutionalisiert waren, sondern in differenten Konfigurationen zusammenarbeiteten (vgl. Deinet/Reutlinger 2014, S. 14).

⁷⁸ Wichtig ist zu erwähnen, dass es sich zwar um einige der Klassiker handelt, deren Begriff seine Wurzeln allerdings in der Juristik des 18. Jahrhunderts zu finden sind, später über Kant und Hegel zu der rechtsphilosophischen Frage von der Legitimität der Subjektivität erörtert wurde, woran dann Marx und Engels über den Gesellschaftsbezug in Verbindung mit Eigentumsverhältnissen anknüpfen. Parallel dazu erfolgten pädagogisch-psychologische Konstruktionen etwa über Schleiermacher, Herbart und Fröbel im Rahmen von Bildungs- und Erziehungstheorien (vgl. Braun 2004, S. 19f.).

⁷⁹ Vgl. dazu: Vygotskij 2002; 2003.

kulturelle Zeichen (Sprache, Schrift, Bilder etc.). Darüber wirkt das Subjekt auf sich, auf Andere und auf die Welt (vgl. Hoffmann 2017, S. 67). Weiter kommt der Geschichte eine herausgehobene Rolle zu, denn die Zeichen sind sowohl sozial generiert als auch historisch konstituiert, sodass Aneignung stets historische Gehalte impliziert (vgl. Grunert/Ludwig 2018, S. 62), respektive geht es um die subjektive Aneignung von Geschichte als Gegenstand von Bildung/Erziehung (vgl. Hoffmann 2017, S. 61). Diese Zeichen sind, mit Holzkamp gesprochen: „Verallgemeinerungen und Verdichtungen historischer Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten, Widersprüche und Bedrohungen produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung“ (Holzkamp 1983, S. 309) und dem Subjekt in Form von Bedeutungen gegeben. Der Raum als Lebenswelt besteht aus Bedeutungsstrukturen, die demnach das Produkt intergenerationell-historischer kumulativer Erfahrungsschichtungen sind und somit ein Moment der Objektivität als optimierte Verallgemeinerungen der Lebenserfahrungen darstellen. Auf diese objektiven Gegebenheiten muss sich das Subjekt einstellen (vgl. Braun 2014, S. 39, 57). Konkretisiert kann diese Erfahrungsschichtung in Form von Bedeutungsgegebenheiten auch als gesellschaftlicher Wissensvorrat bezeichnet werden, der Regeln, Normen, Moralvorstellungen impliziert und sich dem Subjekt über Vermittlungsinstanzen wie Familie, Peers etc. (vgl. Keller 2012, S. 213) in Form von Gegenständen und Symbolik präsentiert (vgl. Holzkamp 1995, S. 24). Dadurch sind Bedeutungen sinnlich erfahrbar und beinhalten immer – analog der Relationalität des Aneignungsbegriffs – eine personale und eine sachliche Seite, die einander in ihrer Symbolbedeutung verweisen (vgl. Holzkamp 1973, S. 141, 146). Holzkamp entwirft nun daran anknüpfend seine Handlungstheorie. Besagte Bedeutungsstrukturen werden einerseits zum Inbegriff aller gesamtgesellschaftlichen Handlungen und andererseits stehen sie für den Bezug des Subjekts zu diesem Handlungszusammenhang (vgl. Holzkamp 1983, S. 234). So sind die Bedeutungen als Gegenstände/Symboliken dem Subjekt in Form von Handlungsmöglichkeiten gegeben (vgl. ebd., S. 236f.). Ihnen sind Ressourcen und Verfügungen immanent, die dem Subjekt zur Lebensbewältigung dienen. Die (ganz in materialistischer Tradition) besagten Handlungsverfügungen von objektiven Lebensbedingungen sind geschichtlich klassen- und schichtspezifisch geprägt (vgl. Holzkamp 1995, S. 22f.) und konstituieren die strukturierte Struktur des Subjekts.

Objektive, subjektive und intersubjektive Bedeutung

Diese objektiv bestehenden Bedeutungen, die dem Subjekt als Handlungsmöglichkeiten gegeben sind, implizieren im Sinne des Doppelcharakters ebenfalls eine individuelle Seite. So muss

das Subjekt im Rahmen seiner Lebensbewältigung Bedeutungen als Handlungsmöglichkeiten realisieren. Inwiefern sich das Subjekt die gegebenen gegenständlich-symbolischen Bedeutungen zu eigen macht, ist allerdings nicht starr festgelegt. So kann das Subjekt Handlungsmöglichkeiten aufgreifen, sich dazu verhalten, diese gleichsam verweigern oder partiell in bestimmten Aspekten realisieren (vgl. ebd.), denn es ist ein Intentionalitätszentrum: „ein sinnlich-körperliches bedürftiges, interessiertes Subjekt“ (Holzkamp 1995, S. 21), das von seinem Standpunkt aus Perspektiven und Interessen entwickelt (Faulstich 2003, S. 219). Als Intentionalitätszentrum ist es das Derivat aus regelerzeugten Sinnstrukturen (vgl. Ludwig 2000, S. 65). Die derivative Intentionalität steht für den subjektiven Sinn. Hier manifestiert sich das individuelle Moment seiner Theorie, denn es existiert zwar ein objektiver gesellschaftlicher Wissensvorrat, der allerdings eigentümlich in seiner Subjektbezogenheit ausgestaltet wird. Diese Ausgestaltung meint konkret, dass das Subjekt Bedeutungen erfasst und diese dann eigentümlich reproduziert, wodurch in der Rückkopplung auf die gegenständlich-symbolische Welt Veränderungen entstehen (vgl. Braun 2004, S. 23), respektive kann es seine Lebensbedingungen aktiv umgestalten, was eine Erweiterung seiner Verfügung über die eigenen Möglichkeiten impliziert (vgl. Holzkamp 1995, S. 22f.). Anders ausgedrückt, geht es um das Erschließen von Handlungsfähigkeit in Verbindung mit einem individuell-gestaltenden Momentum. Schließlich bezieht sich das Subjekt als Intentionalitätszentrum von seinem Standpunkt aus auf andere Subjekte und erfährt von deren Standpunkt her Bedeutungen als Intentionalitäten in Form von inhaltlichen Stellungnahmen und Handlungsentwürfen (vgl. ebd., S. 21.). Dieser Aspekt steht für das soziale Moment in der holzkampschen Konzeption als intersubjektiv vermittelte Individualität im Lebensvollzug des Subjekts (vgl. Braun 2014, S. 56). Über Weber kann diese Dimension im Zusammenhang von Sinn und Handlung weiter konkretisiert werden: „Soziales Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1964, S. 3). Soziales Handeln ist also sinnstrukturiertes Handeln in seiner Bedeutung für das Subjekt sowie die inhärente Vermittlungsleistung des Sinnes bezogen auf andere Subjekte, die dann deutend-verstehend agieren (vgl. Miebach 2006, S. 20), so entsteht Intersubjektivität. Wichtig ist in diesem Kontext, dass intersubjektive Prozesse eigenständige Kollektivitäten herstellen (damit Bedeutungsstrukturen), die wiederum Voraussetzung für subjektive Aneignungsprozesse bilden (vgl. Hüllemann et al. 2019, S. 386f.). So konstituiert sich der Doppelcharakter der kulturhistorischen Schule über die objektive Bedeutung im Sinne gesellschaftlicher Praxis menschlicher Tätigkeit in Form von Symbolik und inhärentem kollektiven Wissensvorrat und das individuelle Handeln des singulären Subjekts (vgl. Hoffmann

2017, S. 74). Resümierend kann als erster Pfeiler der Grundkonzeption des Aneignungskonzepts in Form von zwei Ebenen destilliert werden. So besteht die Gesellschaft aus gegenständlich-symbolischen Bedeutungen in einem übergreifenden Handlungszusammenhang mit kollektiven Wissensvorräten, die dem Subjekt objektiv gegeben sind (sachliche Seite – objektive Bedeutungsdimension). Das Subjekt eignet sich nun diese Bedeutungsgehalte je nach Lebensvollzug und Verfügbarkeit subjektiv an, respektive gestaltet diese über seine individuelle Intentionalität aus (personale Seite – subjektive Bedeutungsdimension). Analog dazu bestehen intersubjektive Zusammenhänge (Vermittlungsinstanzen), in denen auch objektivierte Wissensvorräte vermittelt werden. Hier kann erneut auf das Habitus-Konzept nach Bourdieu als Synkretion von objektiver und subjektiver Struktur rekuriert werden. Intersubjektivität prägt den Habitus des Subjekts respektive werden über soziale Vermittlungsprozesse (Familie, Peer, Umfeld etc.) vor dem Hintergrund der Lebenslage (objektive Struktur) des Subjekts Strukturen inkorporiert, die das Deuten und Handeln (Schemata von Praxis) strukturieren und unter Berücksichtigung der eigenen strukturierenden Struktur des Habitus bei der Bedeutungserschließung neuer Gehalte prägend wirken (Praxis mitgestalten). Durch diese sozialen Vermittlungsprozesse als deutend-verstehende Intentionalitäten wird subjektiver Sinn sozial in eigenen Kollektivitäten vor dem Hintergrund des Habitus sowohl vermittelt als auch ausgehandelt (intersubjektive Bedeutungsdimension) und damit verändert.

Arbeit

Die Ausführungen werfen folglich die Frage auf, wie die gegenständlich-symbolische Welt als Bezugspunkt der Aneignungstätigkeit des Subjekts entsteht. Dazu kann auf Marx rekuriert werden, der davon ausgeht, dass die Einwirkung des Menschen auf die Natur prozessual über den Stoffwechsel erfolgt. So ist das Subjekt ein tätig arbeitendes:

„Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung um sich den Naturstoff in einer für sein eigenes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur“

(Marx 2017, S. 192).

Marx akzentuiert hier gleichsam den physischen Bezug des Subjekts, wobei der Arbeitsbegriff durch Rückkopplung auf die Natur als bilateraler Veränderungsprozess dargestellt wird. Es geht damit um die Arbeit als sinnhafte Tätigkeit in Verbindung mit dem Gegenstand:

„Im Arbeitsprozeß bewirkt also die Tätigkeit des Menschen durch das Arbeitsmittel eine von vornherein bezweckte Veränderung des Arbeitsgegenstandes. Der Prozeß erlischt im Produkt. Sein Produkt ist ein Gebrauchswert, ein durch Formveränderung menschlichen Bedürfnissen angeeigneter Naturstoff. Die Arbeit hat sich mit ihrem Gegenstand verbunden. Sie ist vergegenständlicht, und der Gegenstand ist verarbeitet. Was auf seiten des Arbeiters in der Form der Unruhe erschien, erscheint nun als ruhende Eigenschaft, in der Form des Seins, auf seiten des Produkts“
(Marx 2017, S. 195).

Im dialektischen Prozess von Mensch und Natur erfolgt also über produktive sinnhafte Arbeit des Subjekts eine konstituierende Vergegenständlichung menschlicher Tätigkeit in der Welt. Der Mensch alterniert zum produzierenden Wesen, das sich Natur aneignet: „Alle Produktion ist Aneignung der Natur von Seiten des Individuums innerhalb und vermittelt einer bestimmten Gesellschaftsform“ (Marx 1974, S. 9). So ist bei Marx die gesellschaftliche Realität eine vom Menschen tätig hervorgebrachte (vgl. Holzkamp 1973, S. 27) Realität und „das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx 1978, S. 6). Aneignung steht demnach für die Verwirklichung menschlicher Sinnlichkeit in Bedingtheit durch den sich anzueignenden Gegenstand (vgl. May 2004, S. 49f.). Folglich sind die dem Subjekt gegebenen Bedeutungen das Produkt sinnhaft-produktiver Arbeit in seiner Einwirkung auf die Natur. Der Mensch verändert die Natur, gleichsam verändert diese Arbeit als Aneignungstätigkeit den Menschen. Hieraus destilliere ich den zweiten Pfeiler der Grundkonzeption: Aneignung ist sinnhaft-produktive Arbeit und konstituiert sich dialektisch in Verbindung von Subjekt und Natur.

Vergegenständlichung, Reproduktion, Interiorisation

Nachdem das dialektische Verhältnis konstruiert wurde, soll die Vergegenständlichung näher beleuchtet werden. Das Subjekt ‚betritt‘ eine bereits umgewandelte Welt: „Die tatsächliche Umwelt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt, ist eine Welt, die durch menschliche Tätigkeit umgewandelt wurde“ (Leontjew 1971, S. 231). So werden über Arbeit (siehe oben) Erfahrungen in die Gegenstände symbolisch eingeschrieben – es sind Vergegenständlichungen. Sie beziehen sich mithin nicht nur auf Industriearbeit, sondern ebenfalls auf Wissen, Beziehungsarbeit etc. . Weiter sind in den Vergegenständlichungen, die dem Subjekt in seiner Welt als Bedeutungen gegeben sind, Fähigkeiten, Arbeitsoperationen und Funktionen als Erfahrungsakkumulationen enthalten (vgl. Sting 2004, S. 117, 140). Sie können demnach sowohl sachliche als auch personale Bedeutung beinhalten (vgl. Braun 2014, S. 36). Hier wird der historische Bezug erneut deutlich, denn jeder Gegenstand ist das Produkt bzw. Ergebnis der

Erfahrungsakkumulation der Geschichte (vgl. May 2004, S. 52). So sind beispielsweise die objektiven Eigenschaften eines Werkzeugs Verallgemeinerungen der Gesellschaft respektive Produkt selbiger und zuvorderst nicht individuelle Praxis – das Subjekt generiert durch seine Aneignungstätigkeit Erfahrungen aus der gesellschaftlichen Praxis (vgl. Leontjew 1971, S. 173) und durch das Zu-Eigen-Machen der Bedeutung reproduziert das Subjekt die von der Geschichte geprägten Funktionen und Eigenschaften. Das Subjekt erlernt deren Bedeutungen, gestaltet sie aber für sich in seiner individuellen Eigenart aus – in seiner Eigentümlichkeit werden sie verkörpert (vgl. Leontjew 1971, S. 232f.), sodann in einem Reproduktionsprozess erweitert, verwertet, weitergegeben etc. . Damit ist die Verwertung/Umgestaltung/Reproduktion objektiver Erkenntnis und objektivierten Wissens gemeint (vgl. Braun 2014, S. 44). Reproduktion heißt mit Leontjew gesprochen: „Das Innere wirkt über das Äußere und verändert damit sich selbst“ (Leontjew 1982, S. 174). Um reproduzierend tätig zu sein, muss das Subjekt die Bedeutungen allerdings zunächst interiorisieren:

„Als Interiorisation bezeichnet man bekanntlich den Übergang, durch den die ihrer Form nach äußeren Prozesse, die sich mit äußeren, stofflichen Gegenständen vollziehen, in Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewußtseins verlaufen. Dabei werden sie einer spezifischen Transformation unterzogen: Sie werden verallgemeinert, verbalisiert, verkürzt, und vor allem werden sie zu einer Weiterentwicklung fähig, die über die Möglichkeiten der äußeren Tätigkeit hinausgeht“
(Leontjew 1982, S. 95).

Dieser Vorgang bezieht sich darauf, dass eine Bedeutung über den Aneignungsprozess als zunächst äußere Handlung über Interiorisation zur inneren Handlung und dann zur geistigen Operation wird. Aneignung, das ist erneut evident, ist immer Tätigkeit:

„Die Tätigkeit ist eine ganzheitliche, nicht aber eine additive Lebenseinheit des körperlichen, materiellen Subjekts. Im engeren Sinne, das heißt auf psychologischer Ebene, ist sie eine durch psychische Widerspiegelung vermittelte Lebenseinheit, deren reale Funktion darin besteht, das Subjekt in der gegenständlichen Welt zu orientieren. Mit anderen Worten, die Tätigkeit stellt keine Reaktion und keine Gesamtheit von Reaktionen dar, sondern ein System mit eigener Struktur, mit eigenen inneren Übergängen und Umwandlungen sowie mit eigener Entwicklung“
(Leontjew 1982, S. 83).

Das objektive Wissen, die Bedeutungsstrukturen, die sich in der gegenständlich-symbolischen Welt befinden, eignet sich das Subjekt durch tätige Arbeit an, interiorisiert diese und reproduziert sie internal eigenaktiv und intentional. Leontjew bezieht sich vor allem auf die geistige Ebene. Nach May ist dem Nach-Innen-Nehmen der Bedeutungsstrukturen ebenfalls das Körpergedächtnis (vgl. May 2004, S. 53) immanent, dies gilt es zu berücksichtigen. Zudem wohnt der Interiorisation gleichfalls das Moment der Exteriorisation inne, sodass das Subjekt in seinem Reproduktionsprozess gestaltend auf die gegenständlich-symbolische Welt zurückwirkt (vgl. Winkler 2004a, S. 80f.) – der dialektische Prozess verändert immer auch die

Gegenständlichkeiten, indem Gehalte nach außen gelagert werden. So kann dem komplexen Vorgang der Aneignung Doppelseitigkeit zugeschrieben werden. Aneignungstätigkeit ist einerseits auf Bedeutungskonstitution und Interiorisation bezogen, die einen internalen Reproduktionsprozess einschließt und andererseits ist die Rückkopplung dieser Tätigkeit das, was unter Vergegenständlichung (vgl. Kuckhermann 2018, S. 84) über Arbeit dargelegt wurde, es geschieht mittels Exteriorisation. Schließlich bilden die vorherigen Ausführungen den dritten Pfeiler der Grundkonzeption: Aneignung meint mithin die tätige Interiorisation von objektiven Bedeutungen, die dann in internalen Reproduktionsprozessen Teil des Subjekts werden. Diese Reproduktion steht für die intentionale Ausgestaltung der Bedeutung vor dem Hintergrund des Habitus, sie wird zur subjektiven Bedeutung – das ist Aneignung. Sodann erfolgt eine Exteriorisation, indem das Subjekt in tätiger Vergegenständlichung gestaltend auf die objektive Bedeutungsstruktur zurückwirkt und sich damit sozusagen in die Welt einschreibt. Dieser Prozess ist insgesamt sinnlich-produktive Arbeit. Der Gesamtzusammenhang der Grundlegung des Aneignungskonzepts kann in der folgenden Grafik verdichtet dargestellt werden:

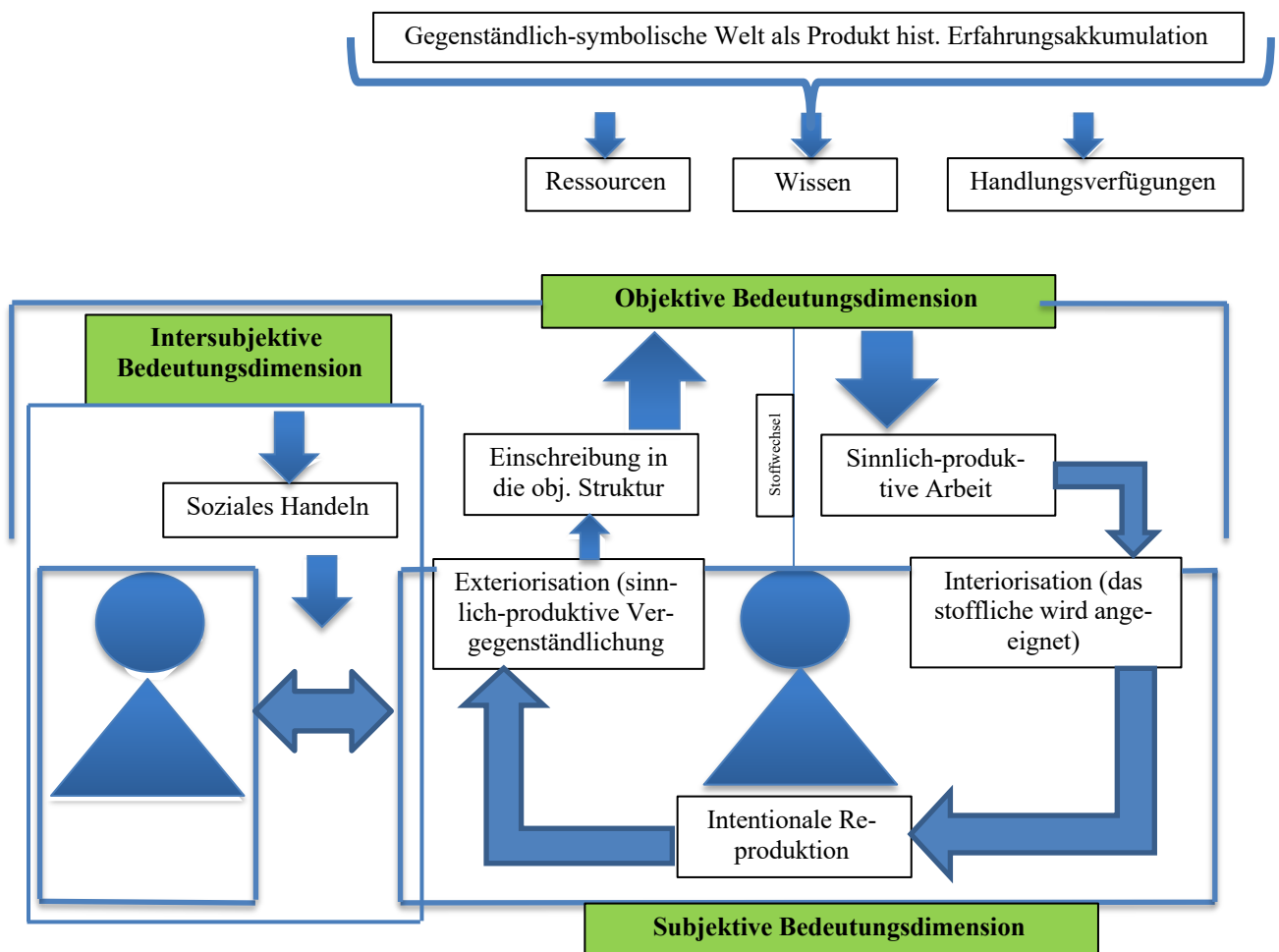


Abbildung 4: Grundkonzeption des Aneignungsprozesses (Quelle: selbst erstellt)

Resümierend visualisiert Abbildung 4 das von mir erstellte Grundlagenkonzept. Aneignungsprozesse bewegen sich demnach mindestens im Bereich von drei Ebenen: der objektiven, der subjektiven und der intersubjektiven Bedeutungsdimension – sie bilden aus dieser Perspektive die basalen Analyseeinheiten. Weiter wird evident, dass der Aneignungsprozess zwei Seiten impliziert: (1) Aneignung als sinnlich-produktive Arbeit an den objektiven Bedeutungsstrukturen und deren Interiorisation in Verbindung mit intentionalen Reproduktionsprozessen – so erschließt sich das Subjekt die Bedeutung – sie wird zur eigentümlichen Bedeutung – es eignet sich Wissen, Fähigkeiten etc. an. (2) Die andere Seite emergiert als Exteriorisation, denn mit der subjektiv angeeigneten Bedeutung wirkt das Subjekt über Vergegenständlichung auf die objektive Bedeutungsdimension gestaltend zurück und schreibt sich in die Welt ein – so reproduziert sich die historische Erfahrungsschichtung und der dialektische Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft konstituiert sich in Conclusio. Vor dem Hintergrund der hier konstruierten Grundkonzeption soll der Aneignungsprozess über aktuelle Theoriegehalte nun weiter konkretisiert werden.

3.2. Elaboration der Grundkonzeption

Nachfolgend wird das Grundkonzept über einige Begrifflichkeiten elaboriert. Dabei habe ich aus dem komplexen Nexus der aktuellen Diskussion des Aneignungskonzepts bestimmte Facetten herausgelöst, die hier implementiert werden, andere Aspekte bleiben weitgehend unberücksichtigt. Dies gilt vor allem für die Bezüge zu Raumaneignung von Deinet/Reutlinger (kurze Referenz zur Schulsozialarbeit siehe Kapitel 3.3.), denn die vorliegende Dissertation hat schlicht einen anderen Fokus. Es geht um die Wirkung von Schulsozialarbeit (siehe Kapitel 2) über den Aneignungs- und Nutzungsbegriff aus Sicht der Sozialpädagogischen Nutzerforschung (siehe Kapitel 4) im Rahmen der Leistungserbringung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit. Die folgenden Ausführungen beziehen sich analog auf das ‚aktive Geschehen‘, die ‚Passfähigkeit bzw. den Begriff der doppelten Kooperation‘ und die Konkretisierung der Reproduktion als ‚Selbstreproduktion und Umproduktion‘, die wiederum mit Aspekten des Modells der Produktiven Realitätsverarbeitung sowie der Aktualisierungstendenz Erweiterungen erfahren.

Der Aneignungsprozess als aktiver Prozess

Anknüpfend an die Grundkonzeption gilt das Subjekt im Aneignungskonzept als aktiv gestaltendes Wesen. Die Bedeutungsstrukturen der Umwelt werden nicht passiv assimiliert, sondern in aktiver Tätigkeit (sinnlich-produktive Arbeit!) angeeignet – so ist der Mensch grundsätzlich ein aktiv tätiger Mensch (vgl. Falkenreck 2018, S. 17). Aktivität bezieht sich analog auf die praktische Realisierung im Aneignungsprozess (vgl. Winkler 2018, S. 183). Angesprochen ist damit, dass durch den Arbeitsprozess Gegenständlichkeiten in ihrem Gewordensein erst begriffen und dann zu eigen gemacht werden (vgl. Hüllemann et al. 2019, S. 382), respektive bedeutet ‚Begreifen‘, Bedeutungsstrukturen mit subjektivem Sinn zu versehen, die objektive Sinnenebene wird mit der subjektiven Sinnenebene vermittelt (vgl. Reutlinger 2015, S. 20) – die Vermittlung ist aktive Bedeutungskonstitution. Hinzu kommt das Umfunktionieren, Verändern und Umwandeln (vgl. Rahn/Reutlinger/Fritsche 2014, S. 207) im internalen Reproduktionsprozess des Subjekts, der sich als Resultat in Form von psychologischer Widerspiegelung (vgl. Hornberger/Lück 2012, S. 40) aus dem Kontakt zur gegenständlichen Welt über Bedeutungskonstitution ergibt und als aktive Eigenleistung (vgl. Kade 2010, S. 19) repetitiv konstituiert.

Aneignungsprozesse erfordern die Fähigkeit zur Kooperation

Daran anknüpfend kann sich das Subjekt nur Bedeutungen aneignen, die passfähig sind. Anders ausgedrückt muss eine Anschlussfähigkeit (vgl. Schwanenflügel 2014, S. 158) an die idiosynkratische Struktur des Habitus bestehen. Was ist damit gemeint? Das heißt, das Subjekt recurriert im Aneignungsprozess auf vergangene Erfahrungsschichtungen mit vergangenen Situationen. Wahrnehmungs-, Beurteilungs-, und Handlungsschemata sind von bereits inkorporierten Erfahrungen geprägt und wirken sich analog auf Bedeutungskonstitutionen in aktuellen Situationen aus bzw. beeinflussen diese (vgl. May 2004, S. 53). Der individuelle biographische Wissensbestand steht demnach für die Orientierung des Subjekts in Bezug auf Anschlussfähigkeit an seine soziale Welt (vgl. Hanses 2005, S. 65ff.) respektive der Erweiterung von Handlungsfähigkeit (vgl. Schwanenflügel 2014, S. 152). Passfähigkeit ist also sowohl für gegenständliche Bedeutungskonstitutionen notwendig, als auch für intersubjektive Prozesse der Aneignung. Aneignung wird in der Sozialität durch das Wiederaufgreifen und Anerkennen des Anderen tatsächlich (Weber), darin realisiert sich der subjektive Sinn im sozialen respektive intersubjektiven Sinn. Subjektiver und sozialer Sinn produzieren sich zirkulär (vgl. Aghamiri 2016, S. 59f.). Gleichwohl greift der Passfähigkeits-Begriff zu kurz bzw. suggeriert er ein

assimilatives Geschehen. Deshalb soll er durch den Begriff der Fähigkeit zur Kooperation nach May (2004) ersetzt werden. So ist Aneignung ein doppeltes Kooperationsverhältnis, das sich einerseits in gelingender Selbstregulation des Subjekts mit eigenen Schemata (Innenverhältnis) andererseits über die im Außenverhältnis entstehenden Reibungen mit den „sich ausbildenden Organen und Erfahrungsmustern“ (May 2004, S. 55) konstituiert. Über seine Naturkraft muss sich das Subjekt seine Arbeitskraft ständig neu erarbeiten. Dies geschieht internal mittels Stoffwechsel über Selbstregulation und external in Form von äußerer stofflicher Reibung der Wahrnehmungs- und Handlungsorgane mit Objekten (vgl. ebd. S. 51, 64). Das, was oben als Passfähigkeit beschrieben wird, ist aus Mays Perspektive ein Prozess der Umproduktion bereits bestehender Schemata, die Teil des Habitus des Subjekts sind (tote Arbeit). Im internalen Kooperationsverhältnis verändert das Subjekt über seinen Stoffwechsel einen Teil seiner toten Arbeit, die dann zu lebendiger Arbeit wird, sodass eine Kooperation nach außen Neues respektive Veränderung ermöglicht (vgl. ebd., S. 54, 59). Das Subjekt als Intentionalitätszentrum realisiert sich in der Welt vor dem Hintergrund von doppelten Kooperationsprozessen, als Voraussetzung für gelingende Aneignungsprozesse. In Referenz zum ersten Aspekt erfordert die Herstellung von Kooperation aktive Tätigkeit des Subjekts, welche durch Selbstregulation hergestellt wird.

Aneignung steht für Selbstregulation und Umproduktion

Der eben eingebrachte Begriff der doppelten Kooperation erfordert also ein Aktivieren toter Arbeit, damit ist die Umproduktion im Aneignungsprozess angesprochen. Die objektiven Bedeutungen werden in die Auseinandersetzung mit der sinnlich-produktiven Arbeit an der äußeren und in Verbindung mit der inneren Natur hineingezogen (vgl. May 2004, S. 52). Es entsteht das besagte doppelte Kooperationsverhältnis „zwischen äußeren Objekten...und den in der Reibung an diesen sich ausbildenden Organen und Erfahrungsmustern“ (May 2004, S. 55) und der Selbstregulation, denn das Subjekt muss sich, um Gehalte zu inkorporieren, selbst regulieren (vgl. May 2004, S. 66). Diese Selbstregulation (Verweis auf internale Kooperation) ist also das ‚Lebendigmachen‘ toter Arbeit respektive die eigenaktive Umproduktion bestehender Schemata des Habitus über physikalische Energie, die der Mensch selbst umwandelt (vgl. May 2004, S. 50), um neue Abstimmungsprozesse in Gang zu setzen (vgl. ebd., S. 54). So entstehen neue Erfahrungszusammenhänge über internale Reibungen (vgl. ebd., S. 52) als Resultat von Selbstregulationsprozessen, die dann eine Verbindung mit der externalen Kooperation herstellen, die sich über die Reibung an den Wahrnehmungs- und Handlungsorganen mit Objekten (vgl. ebd., S. 54, 59) in doppelten Kooperationen vollenden, die Aneignung ermöglichen, respektive

produziert das Subjekt dadurch seinen eigensinnigen realen Gebrauchswert für sich (vgl. Agamiri 2016, S. 57).

Weiter soll zur Elaboration des Aneignungsbegriffs die Figur des Produktiv Realitätsverarbeitenden Subjekts nach Hurrelmann ausschnitthaft herangezogen werden. Er differenziert aus der Perspektive der Sozialisation⁸⁰ nach äußerer (soziale und psychische Gegebenheiten der Umwelt) und innerer Realität, damit sind die physischen und psychischen Prozessstrukturen, die dem Subjekt innewohnen, gemeint. Nach seiner Ansicht setzt sich das Subjekt in Perpetuum mit seiner Umwelt auseinander (vgl. Hurrelmann 2015, S. 97; Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, S. 15). Diese Auseinandersetzung bezeichnet er als aktive Aneignung von Gehalten aus der Realität und deren innerpsychische Transformationen (vgl. Hurrelmann 2015, S. 99ff.). Das Subjekt nimmt Gehalte auf, tariert sie mit den umweltbedingten Anforderungen, seinen persönlichen Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten aus (vgl. Hurrelmann 1995, S. 64). So kann festgehalten werden, dass Umproduktion auch als ein Momentum der innerpsychischen Verarbeitung von äußerer Realität bezeichnet werden kann. Das Subjekt erschließt sich demnach sinnlich-produktiv arbeitend Bedeutungen aus der Umwelt (Subjekt-Objekt-Beziehung). Diese werden selektiv innerpsychisch verarbeitet und in den eigenen permanenten Selbstreproduktionsprozess integriert. Der Selbstreproduktionsprozess ist also in Verbindung mit Mays Begriff immer das Resultat internaler Kooperationsverhältnisse des Lebendigmachens toter Arbeit, die dann externale Kooperationsverhältnisse über Reibungen an Objekten ermöglichen, respektive Aneignungstätigkeit aktivieren. Das Subjekt befindet sich aus dieser Perspektive in einem permanenten Selbstreproduktionsprozess, als regulative Tätigkeit in der Auseinandersetzung mit der Umwelt in Form von Aneignung als sinnlich-produktive Arbeit.

Zur Differenzierung des Umproduktionsprozesses soll die eben akzentuierte Selbstreproduktion über die Aktualisierungstendenz nach Carl R. Rogers weiter konkretisiert werden. Im Personenzentrierten Ansatz wird das zentrale Axiom, respektive das basale Entwicklungsprinzip des Menschen, als Aktualisierungstendenz bezeichnet. Es ist die Tendenz des Organismus, sich in Richtung Entwicklung/Entfaltung zu bewegen (vgl. Biermann-Ratjen/Eckert/Schwartz 2016, S. 96):

⁸⁰ Klaus Hurrelmanns Interesse besteht darin, zu erklären, wie das Subjekt vergesellschaftet wird. Er entwirft eine umfassende Sozialisations-theorie, in deren Mittelpunkt die Figur des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts steht. Nach Hurrelmann ist Sozialisation ein „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51 zitiert nach Hurrelmann 2012, S. 46).

„die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten; und zwar so, dass sie der Erhaltung oder Förderung des Organismus dienen. Diese Tendenz...umfasst, nämlich die Grundbedürfnisse nach Luft, Nahrung, Wasser u. ä. ...darüber hinausgehend auch allgemeinere Aktivitäten...im Sinne von Wachstum...Ausweitung und Verbesserung durch Reproduktion“
(Rogers 2016b, S. 26).

Das universale Entwicklungsprinzip steht für die eigens hervorgebrachte Entwicklung des Subjekts Richtung Potentialentfaltung. Es wird angenommen, dass der Mensch grundsätzlich positiv ausgerichtet und bestrebt ist, sein Entwicklungspotential auszubreiten (vgl. Boeger 2018, S. 78f.). Weiter korreliert die Aktualisierung mit den Lebensbedingungen des Subjekts und wird entsprechend in unterschiedlichem Maße aktiviert – sie ist die Grundlage sowohl für Veränderungs- als auch für Adaptionenprozesse (vgl. Burbach 2019, S. 21-24):

„Ob der Reiz von innen oder von außen kommt, ob die Umwelt günstig oder ungünstig ist, das Verhalten eines Organismus wird immer darauf gerichtet sein, sich selbst zu erhalten, zu entwickeln und zu reproduzieren“
(Rogers 1977, S. 267).

Jene selbstorganisierte Realisierung des Subjekts erfolgt dabei über Erfahrungsbewertungsprozesse, die aus Personenzentrierter Sicht bifokal erfolgen:

1. Erfahrungsbewertung durch den Organismus als eine Seite der Aktualisierungstendenz: Aktualisierung meint, dass aus der Umwelt ankommende Erfahrungen bewertet werden, im Hinblick darauf, ob sie für den Organismus des Subjekts förderlich oder hinderlich sind für die Entwicklung (vgl. Biermann-Ratjen 2011, S. 51). Der Organismus bewertet die Erfahrungen positiv, wenn sie zur Erhaltung oder Förderung führen, negativ, wenn sie nicht erweiternd oder gar hemmend bewertet werden (vgl. Alterhoff 1994, S. 60). Dieser Bewertungsprozess beinhaltet ebenfalls neuronale Funktionen wie Zellerneuerungen, Blutdruck, hormonelle Prozesse im Körper des Subjekts, respektive sind diese Bewertungsprozesse nicht unbedingt dem Bewusstsein des Subjekts präsent (vgl. Stumm/Keil 2014a, S. 6). Bewertete Erfahrungen werden gesammelt, gespeichert und anschließend erfolgt eine relevanzbezogene Integration in die Persönlichkeit (vgl. Boeger 2018, S. 79).
2. Erfahrungsbewertung im Rahmen des Selbstkonzepts⁸¹ als andere Seite der Aktualisierung: Neben der organismischen Bewertung erfolgen Bewertungsprozesse über das Selbstkonzept des Subjekts (vgl. Höger 2012a, S. 62). Damit ist die Bewertung der zwischenmenschlichen Interaktionen gemeint, die zur organismischen Bewertung

⁸¹ Im Personenzentrierten Ansatz wird das Selbstkonzept als Gestalt bezeichnet, die die Erfahrungen des Subjekts repräsentieren. Es bezieht sich sowohl auf innere als auch äußere Erfahrungen und deren Beziehungen zueinander (vgl. Eckert 2012, S. 133). Damit ist das aus dem Fluss der akkumulierten Erfahrungen verdichtete Material gemeint, es offeriert Auskünfte darüber, wie sich das Subjekt selbst sieht, andere sieht und seine Umwelt wahrnimmt (vgl. Kingreen 2019, S. 60).

hinzukommt und nun Erfahrungen danach bewertet, ob sie für das Selbstkonzept förderlich oder hinderlich sind (vgl. Boeger 2018, S. 80). So steht Aktualisierung für doppelte Bewertungsprozesse (vgl. Biermann-Ratjen et al. 2016, S. 99), die dem Subjekt nicht unbedingt bewusst sein müssen, aber können.

In Beziehung zur zentralen Argumentationsstruktur entsteht über die beiden Konzepte folgendes Bild: Umproduktion ist immer auch innerpsychische Verarbeitung äußerer Realität. Diese Umproduktion erfolgt außerdem über Aktualisierungsprozesse in Form von Erfahrungsbewertungen sowohl vor dem Hintergrund der Leiblichkeit des Subjekts (organismische Bewertung) als auch im Zusammenhang mit der Sozialität des Subjekts (selbstkonzeptbezogene, respektive intersubjektive Bewertung) über regulative Tätigkeit der internalen Kooperation. Weiter steht Aktualisierung auch für die Potentialität des Subjekts. So wohnen Aneignungsprozessen immer Momente der Potentialentfaltung inne. Selbstreproduktion meint also die Aktualisierung der Möglichkeiten des Subjekts.

In Referenz zur Grundkonzeption sind Aneignungsprozesse resümierend aktive Prozesse des Begreifens von objektiven und intersubjektiven Bedeutungsgehalten und Gegenständlichkeiten, die mit subjektivem Sinn versehen werden. Damit dies geschehen kann, muss das Subjekt Kooperationen zwischen intersubjektiver Bedeutung und subjektiver Sinnstruktur sowie Leiblichkeit vor dem Hintergrund seiner bereits bestehenden Strukturen (Habitus) herstellen. Diese Herstellung erfolgt sowohl internal über das Lebendigmachen toter Arbeit respektive der Umproduktion bestehender Schemata mit physikalischer Energie als auch external mittels stofflicher Reibung der Wahrnehmungs- und Handlungsorgane an den äußeren Objekten, sodass die Verbindung als doppelte Kooperation Aneignung ermöglicht. Umproduktionsprozesse beziehen sich weiter auf die aktive innerpsychische und leibliche Verarbeitung von Realität – dies geschieht repetitiv, da sich das Subjekt in Perpetuum durch sich selbst hervorbringt. Weiter gehören zur Umproduktion bifokale Erfahrungsbewertungsprozesse, sie sind den Kooperationen immanent. Das Resultat von Umproduktionsprozessen sind in Conclusio Gebrauchswerte. Sie finalisieren sich in aktualisierter Selbstreproduktion, indem das Subjekt in seiner Welt aktiv Regulationen über doppelte Kooperationsprozesse vollendet und sein Potential aktualisiert respektive erweitert und damit Handlungsverfügungen erschließt – darin vollendet sich die Aneignung, bevor sie schließlich über Exteriorisation vergegenständlichend zurück auf die Umwelt wirkt. Der individuelle Erfahrungszusammenhang jedes Menschen entsteht im Resultat aus

regulierender Umproduktion über internale und externale stoffliche Reibungsprozesse vor dem Hintergrund des Habitus.

Aneignung besteht nicht nur aus Bedeutungserschließungen. Um dies theoretisch zu fassen, soll der Gebrauchswert-Begriff von Schaarschuch implementiert werden. Ein Gebrauchswert, das soll an dieser Stelle konturiert werden, entsteht durch die hier dargelegte aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit Welt im Rahmen produktiver Aneignung von „gesellschaftlichen, sozialisatorischen Gehalten“ (Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 87) – Gebrauchswerte spiegeln den Nutzen des Subjekts in diesen Auseinandersetzungen wider (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212) und zeigen sich in Form von Wissen, Verhalten, Fähigkeiten etc. als Resultate von Aneignungsprozessen. Damit korrespondiert ebenfalls der Begriff der Arbeit, denn das Subjekt muss zunächst einen Arbeitsaufwand erbringen, damit Gebrauchswerte erschlossen werden können (vgl. Bareis 2012, S. 302, 312). Die Diskussion und Darlegung erfolgt aus argumentationslogischen Gründen unter Kapitel 4.2. .

3.3. Aneignungsprozesse als Bildungsprozesse

Nun soll eine Verbindung des Aneignungsmodells mit dem unter 2.4. konzipierten Bildungsverständnis hergestellt werden, gefolgt von einer kurzen Darstellung von fachlichen Entwicklungen und Aspekten zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Kapitelabschließend erfolgt in Ableitung aus dem gesamten Kapitel die Konstruktion des ersten Teils der Fragestellung.

Der in Kapitel 2.4. entworfene Bildungsbegriff der KJH steht in Referenz zu Humboldts Verständnis von Bildung mit der Verknüpfung des „Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1903, S. 282f. zitiert nach Baumgart 2007, S. 94) und in Verbindung mit dem Aspekt der Selbsttätigkeit des Subjekts: „Was also der Mensch notwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache“ (Humboldt 1903, S. 285 zitiert nach Baumgart 2007, S. 96). Dieses Verständnis von Bildung bezieht sich auf den Lebensvollzug des Subjekts. Im Kontext des generierten Aneignungsmodells kann Bildung folgendermaßen ausbuchstabiert werden – die Klammern referenzieren pointiert die Verbindung zu den Bildungsbezügen:

So sind Bildungsprozesse Prozesse der Aneignung, das bedeutet, dass das Subjekt sich eigenaktiv sinnlich-produktiv (aktiv selbsttätig) vor dem Hintergrund seines Habitus mit der Welt

verknüpft (Subjekt-Welt-Relation), indem es seinen subjektiven Sinn (schöpferisch) mit den objektiven und intersubjektiven Bedeutungsstrukturen und Objekten vermittelt (dialektische Wechselwirkung, externale Kooperation). Gehalte der äußeren Realität (Welt) werden interiorisiert und unterliegen Umproduktionsprozessen (internale Kooperation), d. h. es erfolgen organismische leibliche Erfahrungsbewertungen und selbstkonzeptliche soziale Erfahrungsbewertungen (ganzheitlicher Bezug), die doppelte Kooperationen herstellen (lebendigmachen toter Arbeit), sodass die Erfahrung in die Persönlichkeitsstruktur integriert wird (Transformation in Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten – Gebrauchswerte) und dadurch den perpetuierenden Selbstreproduktionsprozess aktualisiert (verändertes Weltverständnis), was einer Erweiterung der Handlungsverfügung (Aktualisierung der Potentialität) entspricht. Sodann verknüpft sich das Subjekt mit der Welt durch Exteriorisation und vergegenständlicht eigene Gehalte (Veränderung von Welt).

Hinzu kommt der in Kapitel 2.4. aufgeworfene trifokale Fokus von Bildung. Wenn Bildungsprozesse Aneignungsprozesse von Welt darstellen, dann beziehen sich die drei Bildungsformen der KJH jeweils in ihrer Ausrichtung auf verschiedene inhaltliche Aspekte. Demnach fokussiert formale Bildung die Unterstützung der Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen bezogen auf schulische curricularisierte Wissens- und Kompetenzgehalte über institutionalisierte objektive und intersubjektive Bedeutungsstrukturen. Die informelle Dimension ist analog das, was sich das Subjekt in der alltäglichen Aneignung von Welt außerhalb professioneller Settings in seinem Lebensvollzug zu eigen macht (objektive und intersubjektive lebensweltliche Bedeutungsstrukturen). Pointiert gesprochen besteht für die Schulsozialarbeit als non-formale Bildungsarbeit in dieser Konnotation die Aufgabe vor dem Hintergrund der Institution Schule intersubjektive Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen zu erlangen, damit diese ihre subjektive Bedeutungsstruktur sinnlich-produktiv damit vermitteln können, um sich so Gehalte der Dienstleistung Schulsozialarbeit für ihre Selbstreproduktionsprozesse und dadurch Gebrauchswerte in Form von Wissen/Können etc. anzueignen. Schulsozialarbeit als professionelle Dienstleistung gestaltet diese Bedeutungsstrukturen in intentionaler Ausrichtung sowohl an der Selbsttätigkeit als auch am Lebensweltvollzug der Kinder/Jugendlichen im Rahmen des SGB VIII in Bezug zur individuellen Lebensbewältigung. Schulsozialarbeit ist non-formale Bildungsarbeit; sie unterstützt die Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen.

Aspekte der Aneignung von Schulsozialarbeit

Im Konnex Schulsozialarbeit und Aneignung existieren wenige Aspekte, die sich mit der Aneignungs-Thematik auseinandersetzen. Sie werden abschließend komprimiert aufgeführt:

- Aus der Raumaneignungsperspektive thematisieren Deinet und Reutlinger Schulsozialarbeit vor allem vor dem Hintergrund der Genese von Ganztagschulen, denn Schüler:innen verbringen dadurch einen großen Teil ihrer Lebenszeit in der Institution. Innerhalb von Schule finden Aneignungsprozesse eher versteckt auf der ‚Hinterbühne‘ statt und sind oft nicht visibel. Die Raumaneignungsperspektive akzentuiert dabei die Räume in ihrer gesellschaftlichen Verortung in Bezug zu Kindern und Jugendlichen, die diese selbst schaffen⁸² (vgl. Deinet 2017, S. 49).
- Spiess/Pötter werfen hingegen die Begriffe der individuellen und kollektiven Orientierung auf. Da in der Institution Schule kollektive Gruppenzusammenhänge die Haltungen und Meinungen einzelner Gruppenmitglieder vor dem Hintergrund gemeinsamer biographischer Erfahrungen in Peergroups beeinflussen. Deshalb kann Schulsozialarbeit mit ihren Angeboten auf kollektive Akzeptanz oder Ablehnung stoßen, da die individuellen Orientierungen in der Jugendphase häufig den Kollektiven untergeordnet (vgl. Spiess/Pötter 2011, S. 56f.) werden.
- Weiter konstituieren sich nach Bauer/Bolay Aneignungsprozesse im Rahmen von institutionellen Formierungs- und Einpassungsprozessen und beziehen sich sowohl auf das biographisch gewordene Schüler:innen-Sein als auch auf die aktiven Gestaltungsprozesse respektive das, was die Schüler:innen eigenaktiv aus Schule über ihre Gestaltungsprozesse für sich ‚machen‘ (vgl. Bauer/Bolay 2013, S. 48, 59).
- Die Aneignung von Schulsozialarbeit setzt nach Bauer et al. voraus, dass die schulischen Belange in den Hintergrund treten, von den lebensweltlichen Herausforderungen abgelöst und in einem ‚Zwischenraum‘ bearbeitet werden. Der Lebensvollzug wird über die Figur des ‚anderen Erwachsenen‘ deutlich. Deshalb besteht das Aneignungspotential darin, eine professionelle Differenz zu Schule herzustellen und aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 62, 67), was gleichfalls die hier dargelegte Konstruktion der non-formalen Bildungsarbeit im Lebensweltfokus unterstützt.

⁸² Aus empirischer Sicht kann Raumaneignung über mehrere Indikatoren operationalisiert werden: Umnutzung, Erweiterung motorischer Fähigkeiten, Erweiterung des Handlungsraumes, Aneignung als Verknüpfung von Räumen (vgl. Deinet 2018, S. 151-159). Das prioritäre Untersuchungsfeld bezieht sich dennoch auf die OKJ, teils an der Schnittstelle zur Schulsozialarbeit.

Abseits der aufgeführten Aspekte greift das deklarierte Forschungsdesiderat zu Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien in der Schulsozialarbeit. Es existiert eine Studie von Aghamiri, die sich zumindest partiell mit der Aneignung von Grundschüler:innen beschäftigt. An anderer Stelle wird sie aus argumentationslogischen Gründen deshalb im Rahmen des Forschungsstandes der Sozialpädagogischen Nutzerforschung (siehe Kapitel 4.3.) aufgeführt. Die hier eigentlich entwickelte Perspektive von Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit unter der Aneignungsperspektive vor dem Hintergrund eines Sozialpädagogischen Nutzerforschungsdesigns, besteht nach aktuellem Forschungsstand nicht. So gilt es abschließend Ableitungen aus dem Kapitel für die Gesamtargumentation zu ziehen.

Veränderter Wirkungsbegriff

Durch die Bildungskonzeption einer non-formal ausgerichteten Schulsozialarbeit, die die Aneignung der Kinder und Jugendlichen unterstützt, entsteht meiner Meinung nach eine völlig andere Sichtweise auf den Wirkungsbegriff. Während das Black-Box-Modell die Outcome-Messung in Verbindung mit dem gewünschten Zustand und der Frage nach dem ‚inwieweit erreicht‘ aufwirft und die Clear-Box-Forschung Wirkungsentstehungen fokussiert, offeriert die generierte Subjektorientierung als dritte Perspektive eine obligatorische Ausrichtung an den individuellen Bedeutungs- und Handlungsstrukturen des Subjekts. Aus dieser Aneignungsperspektive ist Wirkung demnach das Resultat gelingender Unterstützung der Aneignungstätigkeit durch Schulsozialarbeit, also der Unterstützung von Umproduktionsprozessen in Bezug zur personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit mit dem Ziel der Gebrauchswertherstellung. Nur das Subjekt kann aus seiner subjektiven Sinnstruktur heraus davon berichten, was es von der Dienstleistung ‚für sich mitgenommen hat‘ respektive welche Transformationen sich über Aneignungsprozesse ereignet haben – so kann auf Wirkungen geschlossen werden. Anders ausgedrückt: Um überhaupt von Wirkung sprechen zu können, ist es erforderlich zu eruieren, ob Schulsozialarbeit eine persönliche Bedeutung für die jeweilige Schüler:in hat und inwieweit er/sie eine innere Beziehung zum Dienstleistungsangebot aufbauen und dadurch Können/Wissen etc. entwickeln konnte. Sowohl der Bedeutungsbegriff als auch der Gebrauchswertbegriff alternieren folglich zu zentralen Analyseeinheiten für die Bildungskonzeption aus der Wirkungsperspektive.

Die Relevanz der subjektiven Bedeutung

Um die Wirkung von Schulsozialarbeit aus einer Aneignungsperspektive von Kindern und Jugendlichen zu erheben, müssen also subjektive Bedeutungsstrukturen am Tätigkeitsgegenstand Schulsozialarbeit sowie deren Gebrauchswerthaftigkeit eruiert werden. Welche persönlichen und sozialen Bedeutungen impliziert die Dienstleistung für die Kinder und Jugendlichen? Was haben diese für sich aus der Dienstleistung ‚mitgenommen‘? Es gilt die erschlossenen Erfahrungen aus dem Kontakt mit den Professionellen zu eruieren. Dies geschieht auf zwei Ebenen:

- Subjektive Bedeutungsstruktur – welche Bedeutung hat Schulsozialarbeit für die Schüler:innen in der individuellen Auseinandersetzung mit der Dienstleistung? „Wie hat sich das Angebot für mich im Kontakt verändert?“
- Intersubjektive Bedeutungsstruktur – welche übergreifenden kollektiven Bedeutungen hat Schulsozialarbeit für Schüler:innen in verschiedenen Schulen? „Welche Bedeutung hat das Angebot für mich in Verbindung mit den Meinungen der Mitschüler:innen?“

Die zwei abstrakten Ebenen können über den generierten Aneignungsbegriff weiter konkretisiert werden:

- Aktive Aneignung meint Begreifen – „Was habe ich durch Schulsozialarbeit begriffen?“. Es geht hier um die Verbindung des subjektiven Sinns mit den Bedeutungen der Schulsozialarbeit, wie sie sich das Subjekt erschließt (Subjekt-Welt-Relation).
- Aneignung heißt Kooperationen herstellen – „Wie erkläre ich mir das in meinem Lebensvollzug?“ (Verbindung des Angebots mit dem Habitus).
- Gelingende Aneignung ist eigenaktive Selbstregulation und Umproduktion von Realität durch Aktualisierungsprozesse der bifokalen Bewertung über Organismus und Selbstkonzept, was in Gebrauchswerte mündet und folgende Fragen aufwirft: „Wie bewerte ich das Angebot?“ (Bewertung qua Selbstkonzept), „Welche Gefühle verbinde ich damit?“ (organismische Bewertung). Hinzu kommt die Transformation: „Was habe ich aus dem Angebot für mich mitgenommen?“ (der Gebrauchswert).
- Aneignung vollendet sich in der Aktualisierung der Potentialität des Subjekts – „Was hat sich für mich verändert?“, „Wie blicke ich jetzt auf meinen Lebensvollzug?“ (aktualisiertes Weltverständnis).

Pointiert gesprochen meint Aneignung von non-formaler Bildung also: „Was bedeutet Schulsozialarbeit für mich, wie bewerte ich die Dienstleistung, was habe ich ‚davon für mich mitgenommen‘ und wie habe ich mich in Verbindung damit verändert?“

Eine solche Perspektive konzipiert Wirkung konsequent vom Subjekt her und kann dadurch die bereits bestehende Forschungsdatenlage einerseits, um die Nutzer:innenperspektive in obligatorischer Ausrichtung an deren Bedeutungsstrukturen bereichern und andererseits ermöglicht sie, die Kontingenz der sozialen Situation geschickt zu umgehen, da stets die subjektive Perspektive priorisiert wird. So kann das aus dem Forschungsstand identifizierte Desiderat (siehe Kapitel 2.3.2.) aufgegriffen und reduziert werden.

Im Resümee sind aus dieser idiosynkratischen Konstruktion zwei Konsequenzen zu ziehen. Unter dieser Perspektive gilt es erstens, die Neuere Dienstleistungstheorie mit inhärentem Forschungsparadigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung zu implementieren (Kapitel 4), denn die Aneignungskonzeption soll aus einer spezifischen professionstheoretischen Nutzer:innen-Sicht in einen Zusammenhang mit Sozialer Arbeit gesetzt werden. Dazu gehört auch der Gebrauchswert-Begriff als zweite zentrale Analyseeinheit. Zudem gilt es, den Begriff der Nutzungsstrategien anzufügen, da er den zweiten Teil des von mir aufgegriffenen Forschungs-Desiderats darstellt. Er steht ebenfalls in Referenz zur Sozialpädagogischen Nutzerforschung. Zweitens erfordert die aufgeworfene Fragestellung aufbauend auf die professionstheoretische Rahmung eine qualitative Ausrichtung des Forschungsdesigns (siehe Kapitel 5, 6), da subjektive Perspektiven zu dechiffrieren sind.

4. Schüler:innen als Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit

Im folgenden Kapitel werden die Schüler:innen als Nutzer:innen von Schulsozialarbeit im Sinne der Dienstleistungstheorie Sozialer Arbeit rekonzipiert. Da der Dienstleistungsbegriff differente Bedeutungen und teilweise heikle Ideologeme impliziert, erfolgt zunächst eine Rekonstruktion seines Diskurses bezogen auf die Soziale Arbeit (4.1.). Anknüpfend an die daraus resultierende Einordnung referenziere ich die Neuere Dienstleistungstheorie, die das bestehende Theoriegebäude expliziert, denn es gilt sowohl den Aneignungsbegriff als auch das Handlungsfeld in die Profession Sozialer Arbeit theoretisch einzubetten (4.2.). Daran schließt das Forschungsparadigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung an, um – analog zum Forschungsdesiderat – den von mir gewählten Zugang in seiner Grundlage und spezifischen Studien darzulegen (4.3.). Im Resümee erfolgt sowohl eine kritische Einordnung der Sozialpädagogischen Nutzerforschung als auch eine Verdichtung der Gesamtargumentation (4.4.).

4.1. Soziale Arbeit und der Dienstleistungsdiskurs – ein Überblick

Im Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit impliziert der Dienstleistungsdiskurs in Deutschland vor allem aufgrund erheblicher gesellschaftlicher Veränderungsprozesse in Verbindung mit umfassenden Restrukturierungsmaßnahmen der Sozialpolitik massives Konfliktpotential und ist mit Ideologemen aufgeladen. So gilt es zunächst diese Problematik zu skizzieren, bevor der Begriff umfassend implementiert wird. Zu Beginn erfolgt eine ausschnitthafte Darstellung der gesellschaftlichen Prozesse, die mit dem Dienstleistungsbegriff verbunden sind. Sodann soll diese Verbindung auf die sozialpolitischen Verflechtungen übertragen werden, um sie dann in ihren Auswirkungen auf die Soziale Arbeit zu konkretisieren. Anschließend erfolgt eine Rekonstruktion der beiden parallel ablaufenden Diskurslinien in der Sozialen Arbeit, um darüber den Anknüpfungspunkt des hier priorisierten Dienstleistungsbegriffs herauszuarbeiten.

Ihren Ausgang nehmen die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in der Industrialisierung. Seit dieser Zeit ist die deutsche Gesellschaft kapitalistisch orientiert⁸³, respektive operiert sie nach Maximen und Verfahrensweisen der Gewinnakkumulation. Wenngleich in den folgenden Jahrzehnten in diesen Operationen en détail Varianzen zu verzeichnen sind, so bestehen diese

⁸³ Reckwitz rekonstruiert deskriptiv sehr anschaulich den Übergang von der Agrarwirtschaft zur Industriegesellschaft zur postindustriellen Gesellschaft, die nach wie vor kapitalistisch strukturiert ist und nun in seiner Analyse über den Topos ‚Sättigungskrise‘ als kognitiv-kulturelle Ökonomie beschrieben wird (vgl. Reckwitz 2020, S. 148-152).

Maximen nach wie vor. Neben der kapitalistisch orientierten Gewinnakkumulation kam die Doktrin des Keynesianismus⁸⁴ der 1930er Jahre hinzu, die dann bis in die 1970er Jahre in die Gesellschaft hineinwirkte und anschließend vom Neoliberalismus⁸⁵ abgelöst wurde. Dieser intendierte dazu, die Einengungen des Kapitalismus auszudehnen, was eine Verbreitung der Imperative des Marktes in alle gesellschaftlichen Bereiche nach sich zog. Dazu gehören exemplarisch: Die Öffnung der Märkte, Privatisierungen öffentlicher Bereiche, steuerliche Entlastungen für Kapitalbesitzer etc. (vgl. Sorg 2007, S. 211). Das neoliberale Paradigma steht im Primat dafür, die regulatorischen Mechanismen des Staates zu Gunsten des Marktes zu reduzieren. So steuern die Strukturen des Marktes – Angebot und Nachfrage – zunehmend alle Bereiche der Gesellschaft. Diese grundstrukturierende kapitalistisch orientierte neoliberale Mechanik wurde seither zur makrostrukturellen Handlungsrationale Deutschlands (vgl. Seithe 2010, S. 64). Parallel zur eben skizzierten Entwicklung kann die deutsche Gesellschaft seit etwa 1970 als Dienstleistungsgesellschaft bezeichnet werden, denn aus rein quantitativer Sicht übertraf zu diesem Zeitpunkt die Zahl der Beschäftigten im Dienstleistungssektor jene in der Industrieproduktion⁸⁶. Seither wurde die Dienstleistung zur zentralen Vermittlungsleistung von Erzeugungs- und Nutzenkontexten des wirtschaftlichen und sozialen Handelns (vgl. Jacobsen 2013, S. 188). Es entsteht eine Synkretion aus kapitalistisch geprägten neoliberalen Rationalitäten⁸⁷ in Verbindung mit der Dienstleistungsproduktion respektive orientieren sich Handlungen mehr und mehr an Nutzenmaximierungen vor dem Hintergrund der Prämissen des Marktes.

Besagte Synkretion initialisierte folglich eine Transformation, die alle kulturellen, sozialen und politischen Bereiche erfasste. Mithin alternierte diese Handlungsrationale zum Begründungszusammenhang für die Gestaltung von Gesellschaft und Staat (vgl. Albert 2006, S. 14ff.). Die Soziale Arbeit wird zeitlich etwas versetzt von den prima causa skizzierten Transformationen durch das zentrale Steuerungsinstrument der Sozialpolitik erfasst, was über die historisch gewachsene Verbindung von Staat und Wohlfahrtsverbänden geschieht (vgl. Heinze/Schmid/Strünck 1997, S. 253; Sell 2008, S. 83). Angesprochen ist damit der sogenannte

⁸⁴ Der Keynesianismus agierte bis in die 1970er Jahre als ökonomische Doktrin der Bundesrepublik, demnach galt die gesamtgesellschaftliche Nachfrage als kalkulatorische Größe für Produktion und Beschäftigung (vgl. Rönisch 2011, S. 339).

⁸⁵ Neoliberalismus ist ein Paradigma, das von der Omnipotenz des Marktes ausgeht. Der Markt gilt hier als verabsolutierter Regulationsmechanismus für gesellschaftliche Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse (vgl. Butterwegge/Lösch/Ptak 2008, S. 11). So steht er für ein Mehr an Markt und Wettbewerb bei gleichzeitiger Reduktion von staatlicher Kontrolle und Regulierung – der Markt wird zum prioritären Regulativ (vgl. Willke 2003, S. 28).

⁸⁶ In diesem Zusammenhang auch als Wissensökonomie bezeichnet, die die neue Hegemonie der Dienstleistungen gleichfalls polarisiert, denn die Dienstleistungsgesellschaft erfordert mehr Wissen und höhere Abschlüsse. So sind in Deutschland beispielsweise die Studienanfänger:innenzahlen von 6 % im Jahr 1960 auf 51 % im Jahr 2012 gestiegen. Gleichzeitig entsteht eine neue Serviceclass, die durch dienstleistungsorientierte körperliche Routinearbeiten charakterisiert und von erheblichen sozialen Ungleichheitsprozessen betroffen ist (vgl. Reckwitz 2020, S. 80f.).

⁸⁷ Im Folgenden ökonomische Handlungsrationale genannt.

Wohlfahrtskorporatismus, er steht für ein Interdependenzverhältnis, denn der Staat benötigt die Wohlfahrtsverbände sowohl zur Mitwirkung an sozialpolitischen Programmen als auch zur fachlichen Umsetzung selbiger. Die Wohlfahrtsverbände hingegen benötigen die finanziellen Mittel und die Beteiligung an sozialpolitischen Programmen, um Handlungsfähigkeit zu erhalten (vgl. Merchel 2011, S. 255). Anders ausgedrückt steht diese korporatistische Struktur für den Mechanismus der Transmission sozialstaatlicher Programme in die Gesellschaft (vgl. Möhring-Hesse 2008, S. 141), was über soziale Dienstleistungen erfolgt. So kann zunächst festgehalten werden, dass die ökonomische Handlungsrationalität die Strukturen der Gesamtgesellschaft erheblich veränderte. Parallel dazu erfolgte ein Wandlungsprozess von der Industrieproduktion hin zur Dienstleistungsgesellschaft. Über die Sozialpolitik und die wohlfahrtskorporatistische Struktur erfolgte eine Ausdehnung dieser Handlungsrationalität in den sozialen Sektor, der sozialstaatliche Programme in die Gesellschaft transferiert.

Soziale Dienstleistungen waren in Form von Geld und Recht stets Bestandteil sozialstaatlicher Programmatik. Als materielle und formelle Unterstützung stehen sie für genuine Elemente des Sozialstaates, die dann in den 1970er Jahren um weitere Formen Sozialer Arbeit über die Erbringung sozialer Dienstleistungen erweitert wurden (vgl. Oechler 2011, S. 259) und im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zunehmend Formen der Unterstützung der Lebensbewältigung annahmen (vgl. Schaarschuch 2003, S. 151). In der Fachdiskussion erscheint der Dienstleistungsbegriff analog dazu erstmals Ende der 1970er Jahre im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Analysen und in Verbindung mit sozialpolitischen Diskussionen. Zu dieser Zeit wurde der Dienstleistungsbegriff funktionalistisch definiert und im Wesentlichen als ‚Vermittlungsarbeit‘ zwischen Individuum und Gesellschaft bezeichnet (vgl. Oechler 2011, S. 262). Im 9. Jugendbericht ca. 20 Jahre später erhielt er dann erneut Konjunktur als moderne – wenn gleich konfligierende – Standortbestimmung Sozialer Arbeit (vgl. Flösser/Oechler 2008, S. 206). Vor allem vor dem Hintergrund der oben skizzierten Verflechtung von ökonomischen Handlungsrationalitäten im Wohlfahrtskorporatismus entsteht eine dichotomische Diskursstruktur, die die Soziale Arbeit seit den 1990er Jahren in Theorie und Praxis prägte. Einerseits steht Dienstleistungsorientierung für eine Professionalisierung Sozialer Arbeit mit dem Versuch, die professionelle Praxis analytisch zu beschreiben und damit einhergehend über die konzeptionelle Ebene eine Neuorientierung zu generieren und andererseits sind damit umfassende staatliche Restrukturierungsprozesse angesprochen, die Maximen der Effizienz- und Effektivitätssteigerung thematisieren. Analog bestehen zwei relativ unabhängig voneinander und wenig aufeinander bezogene Diskurslinien (vgl. Oechler 2018, S. 263):

a) *Der sozialwissenschaftliche Diskurs* findet seinen Ausgangspunkt in der Bundesrepublik Deutschland der 1970er Jahre mit einem steigenden Bedarf an sozialen Dienstleistungen in Verbindung mit wachsenden Beschäftigungszahlen im öffentlichen Sektor. Diese Steigerungen sind vor allem auf gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse der Individualisierung zurück zu führen. Dazu gehört beispielsweise die Erosion nachbarschaftlicher und familiärer Ressourcen. Dazu addierten sich vermehrt flexibilisierte Lebensverhältnisse in Verbindung mit standardisierten Arbeitsverhältnissen. Hinzu kamen steigende soziale Disparitäten, woraus sich Problemkonstellationen entwickelten, die staatliche Regulierung erforderten, was den Sozialstaat zunehmend in Steuerungsprobleme brachte. Dieser reagierte mit Bürokratisierung, Professionalisierung und Verrechtlichung (vgl. Oechler 2018, S. 264). Der Diskurs wurde zunächst von Badura und Cross⁸⁸ geprägt. Sie setzten sich mit den staatlichen Strategien sozialer Problembewältigung auseinander. In ihrem Theorieentwurf wurden zu den klassischen sozialstaatlichen Interventionsformen Geld und Recht personenbezogene soziale Dienstleistungen addiert. Aus einer interaktionistischen Perspektive konzentrierten sie sich im Primat auf das Verhältnis von Dienstleistungsgeber:in und Dienstleistungsnehmer:in im Sinne eines Ko-Produktionsprozesses. Die Klient:in alternierte von einer passiven Empfänger:in zur Ko-Produzent:in innerhalb der Leistungserstellung (vgl. Oechler 2011, S. 258). Im Prinzip entsteht hier eine fachliche Neuorientierung Sozialer Arbeit, die auf die Erosion ihres normativen Bezugspunktes zurückzuführen ist. Angesprochen ist damit die klassische Sozialarbeit als Sozialisationsarbeit in ihrer Regulation von Abweichung. Dabei reflektierte das ‚Normalarbeitsverhältnis‘ das prioritäre Element der Sozialisationsarbeit – Soziale Arbeit agierte bis in die 1970er Jahre hinein vor allem arbeitsmarktintegrativ, um Abweichungen zu korrigieren. Man nahm an, dass gesellschaftliche Integration über Lohnarbeit⁸⁹ gewährleistet werden kann. Es ging mithin um die Reduktion bzw. Neutralisierung von Normverletzungen – Soziale Arbeit fungierte sozusagen als Normalisierungsarbeit (vgl. Schaarschuch 1999, S. 544f.). In Folge der Heterogenisierung der Gesellschaft erodierte dieser normative Bezugspunkt und die dichotomische Betrachtung von Normalität und Abweichung griff nicht mehr – da sich Arbeitsverhältnisse vor dem Hintergrund einer zunehmend ubiquitären Risikostruktur pluralisierten. Abseits materieller Versorgungen orientierte sich Soziale Arbeit neu; der Bezugspunkt verschob sich im fachlichen Diskurs von der Lohnarbeit hin zur Lebenswelt. Über Konzepte wie Lebensweltorientierung alternierte die Adressat:in zum Ausgangspunkt ihrer individuellen Lebenswelt. Zudem erweiterte

⁸⁸ Vgl. dazu Badura/Gross 1976.

⁸⁹ Ausgehend von einer kapitalistischen Gesellschaft, die sich auf Handeln, das als abweichend definiert wird, konzentriert und darüber Normalisierungsarbeit leistet (vgl. Müller 2013, S. 86).

sich die Klientel, da der Wegfall tradierter Orientierungssysteme einen steigenden Orientierungsbedarf und damit eine erhöhte Bewältigungsanforderung produzierte, was inversiv eine Ausweitung Sozialer Arbeit zur Folge hatte (vgl. ebd., S. 545ff.). Man wandte sich nun zunehmend gegen eine schematisierte ‚Behandlung‘ von Fällen. Hingegen wurden Situativität und Individualität intensiver einbezogen. Soziale Arbeit reflektiert in dieser Diskurslinie Dienstleistungen des Sozialstaates über zur Verfügung gestellte Leistungspotentiale, die die Klient:in als Ko-Produzent:in stärker berücksichtigen (vgl. Oechler 2011, S. 260). Die Dienstleistungsorientierung wird auch in den zahlreichen Gesetzesänderungen visibel, so zum Beispiel in der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG – jetzt SGBVIII), was sich dezidiert als Dienstleistungsgesetz versteht (vgl. Schaarschuch 2003, S. 151). Der sozialwissenschaftliche Diskurs etablierte einerseits sukzessive ein verändertes Verständnis der Klient:innen Sozialer Arbeit, andererseits fokussierte er in fachlich-konzeptioneller Perspektive der Profession zunehmend die Prozesse der Leistungserstellung im Rahmen der individuellen Lebenswelt des Subjekts.

b) Der ökonomische Diskurs setzt direkt an der oben skizzierten Transformation der wohlfahrts-korporatistischen Struktur an. Die Sozialpolitik agierte also zunehmend vor dem Hintergrund ökonomischer Handlungsrationaltäten, die sich dezidiert auf den gesamten sozialen Sektor auswirkten. Ausgangspunkt der Umstrukturierungsprozesse ist das Jahr 1990, in dem die öffentlichen Haushalte in eine finanzielle Krise gerieten. Vor dem Hintergrund der ökonomischen Handlungsrationaltät entstand folglich eine managementorientierte Diskurshegemonie, in welcher die öffentlichen Träger in ihren Tätigkeiten als defizitär wahrgenommen wurden (vgl. Heinze/Schneiders 2014, S. 45). Kritikpunkte konzentrierten sich unter anderem darauf, dass Fachämter in ihrer Ressourcenverantwortung getrennt waren, was sowohl zu fehlenden Anreizen im sparsamen Umgang mit Ressourcen als auch einem Mangel an Ergebnisverantwortung für Verwaltungsprozesse führte. Außerdem wurden die öffentlichen Verwaltungen mit dem Vorwurf der ‚Bürgerferne‘ konfrontiert (vgl. Grohs 2010a, S. 64f.). Parallel dazu gerieten die Wohlfahrtsverbände in Kritik. Das bis dato bestehende Selbstkostendeckungsprinzip, dass also die entstandenen Bedarfe an sozialen Dienstleistungen ex post finanziert wurden (vgl. Bode 2012, S. 194), brachte den Wohlfahrtsverbänden den Vorwurf mangelnder Effizienz und Unprofessionalität sowie Quasimonopol-Bildung ein. Etwa zeitgleich wurden mehrere Skandale freier Träger in die Öffentlichkeit lanciert (vgl. Grohs/Bogumil 2011, S. 299f.).

Vor dem Hintergrund der hier kursorisch skizzierten Prozesse führte die Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGSt) die Leitlinien des Neuen Steuerungsmodells (NSM) ein. Das NSM steht für ein Orientierungsmodell (Effizienz/Effektivität/Kundenorientierung) aus der Erwerbswirtschaft, das Quantifizierung und ergebnisorientierte Steuerungsprozesse priorisiert (vgl. Bode 2011, S. 234). Über Gewinn- und Verlustrechnungen unter Berücksichtigung von Kennziffern wurden Fallkostendeckungsraster generiert, um Leistungsziele für soziale Dienstleistungen zu quantifizieren. Außerdem erfolgte eine stärker bedürfnisorientierte Ausrichtung an den Bürgern (vgl. Bode 2012, S. 184). Insgesamt kann die Einführung des NSM in kommunale Organisationen als Reformbemühungen des Staates vor dem Hintergrund der ökonomischen Handlungsrationalität bezeichnet werden. Die ‚Verbetriebswirtschaftlichung‘ hatte umfassende Umstrukturierungsprozesse der öffentlichen Verwaltungen zur Folge. Pointiert gesprochen:

- Förderung des Wettbewerbsgedankens, Generierung eines Sozialmarktes⁹⁰
- Stärkere ‚Kundenorientierung‘ und Einführung von Qualitätsmanagement⁹¹
- Ausbau unternehmensähnlicher Führungs- und Organisationsstrukturen
- Etablierung von Kontraktmanagement

(vgl. insgesamt Oechler 2018, S. 266; Grohs 2010a, S. 70f.; 2010b, S. 414).

Analog entstand für die Wohlfahrtsverbände erhebliche Planungsunsicherheit, auf die sie mit Sozialmanagement reagierten, respektive implementierten sie wirtschaftliche Prinzipien (vgl. Heinze/Schmid/Strünck 1997, S. 262). Im Kern entsteht das Äquivalent zum NSM (vgl. Grohs/Bogumil 2011, S. 304f.).

Kritik der Ökonomisierung sozialer Dienstleistungen

Der sozialpolitisch inszenierte Wettbewerb⁹² in Verbindung mit Kontrakt- und Qualitätsmanagement und der damit korrespondierenden Planungsunsicherheit erzeugt einen Grundkonflikt innerhalb der Wohlfahrtsverbände über die Pole der Werteorientierung im Kontrast zur

⁹⁰ Über eine sozialpolitisch inszenierte Wettbewerbssituation stehen Wohlfahrtsverbände und privatwirtschaftliche Träger de facto im Wettbewerb um das Nachfragemonopol des Staates (vgl. Seithe 2010, S. 95).

⁹¹ Vgl. dazu: Albert 2006; Dahme/Otto/Wohlfahrt 2012.

⁹² Der Wettbewerb ist allerdings erheblich zu relativieren. Soziale Dienstleistungen implizieren gegenüber regulären Dienstleistungen besondere Spezifika, die sich über das Dreiecksverhältnis konkretisieren lassen. Im Gegensatz zur regulären Marktwirtschaft, in der Dienstleistungsinanspruchnehmer:in und Dienstleistungserbringer:in in Beziehung stehen (Dienstleistung/Geld), kommt hier der Kostenträger hinzu. Die Dienstleistungsinanspruchnehmer:innen haben gegenüber dem Kostenträger über die Sozialgesetzgebung einen Rechtsanspruch auf Leistung. Dieser stellt den Bedarf fest, erbringt die Leistung aber nicht selbst, sondern beauftragt ex ante einen Dienstleistungserbringer, der dann mit dem Kostenträger einen Vertrag über die Bedingungen der Erbringung erstellt. Anschließend wird die Dienstleistung erbracht. So generiert der öffentliche Träger ein Nachfragemonopol bei gleichzeitig fehlender Einflussnahme der Dienstleistungsinanspruchnehmer:in (vgl. Schneiders 2020, S. 36ff.).

Wettbewerbsorientierung (vgl. Grohs/Bogumil 2011, S. 309), denn die betriebswirtschaftlich oktroyierten Zielgrößen des Sozialmanagements konterkarieren teilweise eklatant verbandliche Interessen (vgl. Sell 2008, S. 84), respektive kollidieren Werte- und Menschenbildkonstruktionen mit ökonomischen Handlungsrationaltäten. Hinzu kommen neoliberal konnotierte Stigmatisierungen von Klient:innen wie: ‚der faule Arbeitslosengeld-Empfänger‘, die in diesem Duktus Wertekonflikte bei Wohlfahrtsverbänden noch verstärken, gleichwohl über Begriffe wie ‚Eigenverantwortung‘ von sozialpolitischer Seite legitimieren (vgl. Evers/Heinze 2008, S. 9; Seithe 2014, S. 338). Weiter alterniert in Folge der ökonomischen Handlungsrationaltät die Dienstleistung zum Produktionsfaktor *sui generis*; sie wird zur strategischen Größe von Effizienzsteigerung, was unter anderem Rationalisierungen von Arbeitsorganisationen und Personaleinsparungen zur Folge hat (vgl. Sorg 2007, S. 212; Möhring-Hesse 2008, S. 151). Der Staat weitet zunehmend seine Kontrolle über die Leistungserbringer:innen aus (vgl. Möhring-Hesse 2015, S. 10). Das Personal spaltet sich auf fachlicher Ebene, etwas zugespitzt ausgedrückt, in ökonomische Rationalisierer:innen und engagierte Kämpfer:innen (vgl. Hege 2006, S. 16). Weiter verzerren Begriffe wie ‚Kundenorientierung‘ eklatant die Realität, da Klient:innen Sozialer Arbeit nicht unbedingt freiwillig auf deren Dienstleistungen zurückgreifen, diese gleichwohl nicht selbst bezahlen, auf die Preisverhandlungen per se keinen Einfluss haben und selten über Entscheidungsmöglichkeiten verfügen. Der ‚Kundenorientierungsbegriff‘ wirkt wie eine neoliberale Farce und erschöpft sich darin, dass Klient:innen zuvorkommender behandelt werden. Auch führten die organisationalen Binnenmodernisierungen vor allem zur Stärkung der Macht seitens der Führungsetagen, weniger der Klient:innen oder Professionellen (vgl. Schneiders 2020, S. 107f.; Staub-Bernasconi 2007, S. 21ff.). Außerdem reduzieren aus meiner Sicht die Einengungen des Personals in Verbindung mit mangelnder Trägerbindung und der Intensivierung administrativer Tätigkeiten den Erfolg Sozialpädagogischer Arbeit, da Merkmale wie Beständigkeit/Beziehungsarbeit/Verlässlichkeit/Zeit etc. im konkreten Handlungsvollzug mit Klient:innen das eigentliche Wirkungspotential⁹³ beinhalten – so verringert die ökonomische Handlungsrationaltät faktisch über die Wettbewerbssituation Wirkungsoutputs in der Dienstleistungserstellung, obgleich sie intendiert diese zu erhöhen.

⁹³ Wirkungen psychosozialer Interventionen implizieren neben den Faktoren: Problemaktualisierung, Ressourcenaktivierung, aktive Hilfe zur Problembewältigung und der motivationalen Klärung (vgl. Boeger 2018, S. 25; Kitze 2019, S. 149f.) vor allem den Beziehungsaspekt. Er umschließt die eben benannten Faktoren, ist also obligatorisch notwendig, damit sich bei Klient:innen intrapersonale Veränderungen ergeben können (vgl. Kitze 2019, S. 149f.) und damit faktisch in NSM-Sprache Wirkungsoutputs generiert werden können. Gleichzeitig wird über die hier aufgeführten Begrifflichkeiten evident, dass Beziehungsarbeit oder Problemaktualisierung etc. Vertrauen, Verlässlichkeit und Zeit benötigen.

Zusammenfassung

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive steht Dienstleistungsorientierung für eine Professionalisierung Sozialer Arbeit, die die Situativität und Kontextualität des Subjekts als nachfragendes Individuum in den Mittelpunkt rückt. Sie steht einerseits in Gefahr, aufgrund der starken Adressat:innenorientierung die erheblichen Eingebundenheiten von Professionellen in strukturelle Gegebenheiten zu vernachlässigen, also über positive Konnotationen das reale Beziehungsgeflecht von Adressat:in/Organisation/Professionellen zu verschleiern. Andererseits offeriert sie einen Mehrwert sowohl über die Privilegierung der Nachfrageseite als auch die reflexive Professionalisierung vor allem im Sinne der Auseinandersetzung mit bzw. Steigerung der Beteiligungsmöglichkeiten der Adressat:innen auf interaktioneller und struktureller Ebene (vgl. Oechler 2018, S. 268f.). Anknüpfend an die ökonomische Diskurslinie kann festgehalten werden, dass in der Vergangenheit ein Teil der Wissenschaft und Fachkräfte betriebswirtschaftliche Elemente strikt ablehnte, ein anderer Teil diese hingegen unreflektiert übernahm. In den letzten Jahren setzte sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass betriebswirtschaftliche Instrumente die fachliche Arbeit je nach Einsatz auch unterstützen können (vgl. Schneiders 2020, S. 117). Schließlich wird evident, dass vor allem vor dem Hintergrund der ökonomischen Diskurslinie Dienstleistungsorientierung für ein Instrument der Ökonomisierung Sozialer Arbeit steht. Der Begriff transportiert *par excellence* ökonomische Handlungsrationitäten der Effizienz und Effektivität, impliziert also in dieser Konnotation neoliberale Ideologeme. Hieran wird die Janusköpfigkeit des Dienstleistungsbegriffs zwischen Professionalisierung und Ökonomisierung in der Sozialen Arbeit evident.

Auf Basis der hier dargelegten Argumentationsstruktur knüpfe ich an den Dienstleistungsbegriff aus einer Professionalisierungsperspektive vor dem Hintergrund der kritisch reflektierten Ökonomisierung an. In dieser Perspektive dient er als analytisches Instrument der Beschreibung professioneller Praxis. Gleichwohl steht er für eine Neuorientierung Sozialer Arbeit als bedürfnisgerechte Bereitstellung sozialer Dienstleistungen durch den Sozialstaat, im Geiste einer Neujustierung des Verhältnisses von Adressat:in/Organisation/Professionellen. Professionelle Dienstleistungsorientierung bezieht sich auf Adressat:innen in ihrer Situativität und Kontextualität, in ihrer Eingebundenheit in ein umfassendes wohlfahrtsstaatliches Referenzsystem. Fokussiert wird dabei im Primat die Leistungserbringung in der konkreten Lebenswelt und in konsequenter Ausrichtung an den Einstellungen, Bedürfnissen und Problemlösekompetenzen von Adressat:innen, die als partizipative nachfragende Subjekte in Erscheinung treten (vgl. Oechler

2011, S. 258). Nachfolgend gilt es, das Konzept der Neueren Dienstleistungstheorie zu implementieren. Es steht für diese fachlich-konzeptionelle Weiterentwicklung respektive Professionalisierung Sozialer Arbeit. Die genuine Definition der Dienstleistung im Sinne einer ‚Vermittlungsarbeit‘ wird als Erbringungsverhältnis personenbezogener sozialer Dienstleistungen, dass das nachfragende Subjekt in den Mittelpunkt der Leistungserstellung rückt, rekonzipiert und zu einem professionellen Handlungsmodus ausgebaut.

4.2. Soziale Arbeit aus der Perspektive der Neueren Dienstleistungstheorie

Es geht nun darum, die in Kapitel 3 konstruierte Aneignungskonzeption mit einem theoretischen Rahmen Sozialer Arbeit zu kontextualisieren. Dazu greife ich auf die Neuere Dienstleistungstheorie zurück, die zunächst in ihren theoretischen Grundelementen skizziert wird. Sie stehen in dezidiertem Zusammenhang zum Aneignungsbegriff. Danach erfolgt eine sukzessive Elaborierung des Grundmodells des Ansatzes, indem die theoretischen Elemente im Erbringungsverhältnis als spezifische Perspektive auf die Dienstleistungserbringung Sozialer Arbeit, verdichtet werden. Da das Erbringungsverhältnis stets in Abhängigkeit von Kontexten steht, sollen anschließend sowohl der Erbringungskontext in Gestalt der Organisationen/Institutionen Sozialer Arbeit als auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Erbringung skizziert werden. Letzteres geschieht ausschnitthaft, da sich der Fokus dieser Arbeit auf das Erbringungsverhältnis richtet. Abschließend stelle ich die Verbindung zwischen Aneignung, non-formaler Bildung und dem Erbringungsverhältnis her, um mein analytisches Grundmodell zu finalisieren.

4.2.1. Theoretische Hintergründe der Neueren Dienstleistungstheorie

In der Theoriekonstruktion der Neueren Dienstleistungstheorie⁹⁴ wird im Primat das Erbringungsverhältnis thematisiert, es stellt die Bezeichnung der interaktionellen Arbeitsbeziehung zwischen Adressat:innen und Professionellen dar (vgl. Schaarschuch 2010, S. 152). Dieser Erbringung kommt eine herausgehobene Bedeutung zu, die eng an den Aneignungsbegriff geknüpft ist. Schaarschuch greift dabei auf mehrere dienstleistungstheoretische Ansätze zurück, die nachfolgend skizziert werden.

⁹⁴ Zuweilen auch als ‚Nutzertheorie Sozialer Arbeit‘ bezeichnet, siehe dazu Hammerschmidt/Aner/Weber 2019.

(1) *Theorie der Dienstleistungsökonomik nach Herder-Dorneich und Kötz*⁹⁵. Nach diesem Ansatz wird Dienstleistung als ein Verhältnis zwischen Produzent:in in Form einer offerierenden Leistungsgeber:in und Konsument:in als Geber:in von Steuerungsmitteln konzipiert. Dies geschieht in einem Akt. Angesprochen ist damit das Uno-Actu-Prinzip. Es steht dafür, dass die Leistungserbringung durch zeitgleiches Zusammenwirken beider am selben Ort erfolgt. Weiter kommen nach diesem Theorieansatz den Produzent:innen das Primat zu, die Konsument:innen verharren hingegen als Leistungsempfänger:innen in Passivität (vgl. Schaarschuch 2010, S. 153f.).

(2) *Sozialpolitische Perspektiven von Badura und Gross*. Die Autoren ihres Werkes ‚Personenbezug‘ rekurrieren auf das oben skizzierte Uno-Actu-Prinzip. Das produzierende und konsumierende Zusammenwirken wird darüber hinaus als kommunikativer/interaktiver Prozess deklariert und in der Ausgestaltung von personenbezogenen Dienstleistungen priorisiert. Wenn es um Fragen der Effektivität von Dienstleistungserbringungen geht, stehen demnach die Konsument:innen im Vordergrund, denn die von Herder-Dorneich und Kötz akzentuierte Passivität reicht für die Leistungserstellung nicht aus, da personenbezogene Dienstleistungen auf Responsivität angewiesen sind, um überhaupt Effekte zu generieren. Folglich resümieren sie, dass je stärker es gelingt, Konsument:innen in den Erstellungsprozess einzubeziehen, desto potentiell effektiver wird dessen Resultat. Dies gilt neben der direkten Dienstleistungserstellung ebenfalls für die Rahmenbedingungen der Institutionen, die personenbezogene Dienstleistungen offerieren und der politisch-ökonomischen Verfasstheit der Gesellschaft (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 95f.). So erweitern sie im Kern das Uno-Actu-Prinzip um die konsument:innenorientierte Responsivität, die sich als subjektive Präferenz zum entscheidenden Moment der Produktion personenbezogener Dienstleistungen geriert (vgl. Schaarschuch 2010, S. 154). Die Konsument:innen alternieren von einer passiven zu einer präferenzgesteuerten Rolle innerhalb des Dienstleistungserstellungsprozesses in Reaktion auf Kommunikation/Interaktion – dadurch wird in diesem Theorieansatz der Prozesscharakter betont und die gesellschaftlichen Bedingungen werden einbezogen.

(3) *Gartner und Riessmann: Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft*⁹⁶. In diesem Werk betrachten die Autoren die Rolle von Konsument:innen als sich Dienstleistungen aktiv aneignende Subjekte und vollziehen damit den Wechsel von der passiven Internalisierung

⁹⁵ Vgl. dazu Herder-Dorneich/Kötz 1972.

⁹⁶ Vgl. dazu Gartner/Riessmann 1978.

hin zu eigenaktiver Aneignung im Prozess der Dienstleistungserstellung. Die Subjekte gerieren sich sowohl zur Konsument:innen als auch zur Ko-Produzent:innen, respektive alternieren sie von der responsiven Präferenzsteuerung (Badura/Gross) zum Produktionsfaktor innerhalb der Leistungserstellung, denn aus dieser Perspektive sind Dienstleistungsgeber:innen auf die Kooperation obligatorisch angewiesen. So sind Schüler:innen nicht nur die passive Empfänger:innen von Unterricht, sondern gleichsam Arbeitskräfte an der eigenen Ausbildung – die Subjekte beteiligen sich aktiv an der Erstellung der personenbezogenen Dienstleistung. Effektivitätssteigerungen können ausschließlich durch Kooperationen erzielt werden, die die aktive Mitwirkung von Konsument:innen als Ko-Produzent:innen erfordern (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 91-94). In dieser Konzeption wird die Konsument:innen-Seite über die aktiv-partizipative Koproduktion aufgewertet. Gleichwohl leiten die Autoren den Produktionsprozess noch immer von Produzent:innen her (vgl. Schaarschuch 2010, S. 155).

Resümierend kann das Verhältnis zwischen Dienstleistungsnehmer:in und Dienstleistungsgeber:in als eines von Produzent:in und Konsument:in bezeichnet werden. Innerhalb der Leistungserstellung erfolgt ein zeitgleiches Zusammenwirken der Beteiligten im Uno-Actu-Prinzip über Kommunikation und Interaktion. Die Konsument:innen-Seite wird als aktiv-partizipativ konzipiert und im Destillat leiten sich daraus zwei Grundprinzipien für die Neuere Dienstleistungstheorie ab:

- Das Verhältnis von Produktion und Konsumtion gestaltet sich nicht linear, sondern dialektisch-prozessual (vgl. Schaarschuch 2010, S. 155).
- Personenbezogene Dienstleistungen als soziale Dienstleistungen sind folglich Ko-Konstitutionsverhältnisse, die sich durch zeitgleiches Zusammenwirken der Beteiligten bilden (vgl. Schaarschuch 2003, S. 155).

Aneignung als zentraler Bezugspunkt der Neueren Dienstleistungstheorie

Schaarschuch rekurriert in seiner Theoriekonstruktion ebenfalls auf den Aneignungsbegriff. Demnach bezieht sich das Ko-Konstitutionsverhältnis auf die Art und Weise des Aneignungshandelns der Dienstleistungsnehmer:innen. Dazu greift er auch auf Marx zurück (wie in Kapitel 3.2. bereits implementiert): „Alle Produktion ist Aneignung der Natur von Seiten des Individuums innerhalb und vermittelt einer bestimmten Gesellschaftsform“ (Marx 1974, S. 9). Produktion meint demzufolge die Aneignung von Natur innerhalb von Gesellschaftsformationen im

Dienstleistungsprozess. Das Objektive wird über die Dienstleistung in der Auseinandersetzung mit Natur und Gesellschaft in einem Akt der Produktion subjektiviert (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 86). Deutlich wird außerdem, dass das Subjekt in seiner Subjektivität obligatorisch mit den anderen Subjekten der Gesellschaft, als basale Bedingung der Existenz des Menschen, verbunden ist (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 15). Weiter ist der Mensch in dieser dienstleistungsorientierten Konnotation ein in Aneignungsprozessen konsumierendes und sich produzierendes Wesen (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 84), respektive „[ist] der Gegenstand der Produktion des Subjekts die eigene Person“ (Schaarschuch 2003, S. 156), denn das Subjekt bringt in Produktionsakten sowohl sich selbst als auch intersubjektiv soziale Welt hervor, da der Selbstproduktionsprozess immer auch ein gesellschaftlich vermittelter ist (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 15). Bezieht man den Aneignungsbegriff auf die Soziale Arbeit, so steht Aneignung folglich für die Interiorisation der „gesellschaftlichen, sozialisatorischen und kulturellen Gehalte“ (Schaarschuch 2006a, S. 85). Damit ist die zweite Natur angesprochen (Marx), die im Kontext Sozialer Arbeit über die Professionellen und deren Handeln konsumiert wird. Dieser Konsumtionsprozess ist an die eigenaktive Tätigkeit des Subjekts gebunden, das sich unter Zuhilfenahme der Professionellen Bildung, Gesundheit, Wissen etc. aneignet. Die Professionellen werden in dieser radikal subjektorientierten Perspektive zu Unterstützer:innen für Aneignungsprozesse (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 85). Anders ausgedrückt, alternieren sie, zugespitzt formuliert, zum Mittel für den Produktionsprozess der Subjekte in ihrer Subjektwerdung (vgl. Müller 2013, S. 76). Produktionsprozesse gestalten sich folglich gleichfalls als Konsumtionsprozesse und vice versa ist jede Konsumtion zugleich Produktion, da sich das Subjekt stets selbst mit produziert, denn es ist in aneignungstheoretischer Konnotation ein Ensemble von gesellschaftlichen Bedingungen. Es konstituiert sich einerseits darin, andererseits verändert es diese im Rahmen des Aneignungsprozesses (siehe Kapitel 3), wirkt also in Akzentuierung Sozialer Arbeit produzierend auf die Arbeitsbeziehung mit dem Professionellen und dessen vermittelten Kontext zurück, denn das Subjekt ist niemals nur in einer gegebenen Welt aktiv, sondern verändert diese gleichsam mit. Soziale Arbeit vermittelt also bei ‚Vermittlungsproblemen‘ von Individuum und Gesellschaft – unter der Dienstleistungsperspektive bedeutet dies, dass die Vermittlung keine einseitige Leistung ist, sondern das Subjekt aktiv auf die ihm gegebenen Gehalte zurückwirkt und so auch Soziale Arbeit in Gestalt der Professionellen und ihren Organisationen Beeinflussungen unterliegen. Eine umfassende Verbindung der hier konstruierten Aneignungskonzeption mit dem Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit erfolgt am Ende der Darlegung der Neueren Dienstleistungstheorie (siehe Kapitel 4.2.5.). Im Resümee dieser Annahmen sind die Dienstleistungsnehmer:innen sowohl

Konsument:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung als auch Produzent:innen ihrer selbst im Rahmen der Aneignungstätigkeit von sozialisatorischen und kulturellen Gehalten. So ist Aneignungshandeln ein prozessuales Geschehen der Dialektik von Konsumtion professioneller Tätigkeit und der damit konnektierten Produktion des Subjekts selbst. Dies geschieht in einem Akt.

4.2.2. Personenbezogene soziale Dienstleistungen und ihr Erbringungsverhältnis

Die Vermittlung von Adressat:in und Gesellschaft erfolgt also mittels professioneller Tätigkeit. Dabei fokussiert Soziale Arbeit in Ausführung über die professionellen Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen das Aneignungshandeln (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 84f.), respektive unterstützen Fachkräfte Aneignungsprozesse der Adressat:innen in Auseinandersetzung mit kulturellen und sozialisatorischen Gehalten der Gesellschaft. Solche Vermittlungen erfolgen über das sogenannte Erbringungsverhältnis personenbezogener sozialer Dienstleistungen.

Auftrag und Ziel Sozialer Arbeit im Prozess der Dienstleistungserbringung

Abstrahiert man den Auftrag Sozialer Arbeit in seiner Dienstleistungserbringung und legt dem eine allgemeine Zielformulierung zugrunde, so besteht ihr spezifisches historisch-gesellschaftliches Interesse bzw. ihr normativer Bezugspunkt in der Steigerung der Handlungs- und Lebensmöglichkeiten ihrer Adressat:innen (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 83). Damit eine solche Steigerung überhaupt erfolgen kann, ist das Bedürfnis nach Zustandsveränderung seitens der Adressat:innen erforderlich, das dann durch die Dienstleistungserstellung befriedigt werden kann. Erst über die intrinsische Motivation in Form einer Nachfrage kann die professionelle Tätigkeit überhaupt einen Wert für die Adressat:innen erzeugen (vgl. Schaarschuch 2003, S. 155f.), respektive erfolgt eine Konsumtion erst, wenn der Produktionsprozess der Adressat:innen auf die Leistungserbringung mit den Professionellen gerichtet ist. Bezieht man nun diese abstrahierte Zieldimension auf die konkrete Interaktion mit der Professionellen, ist das Ziel ein immaterielles; es besteht darin, intrapersonale Zustände zu verändern, sodass das Subjekt durch sich selbst (Aktualisierung, produktive Realitätsverarbeitung, doppelte Kooperation) Einfluss auf seine Handlungs- und Lebensmöglichkeiten gewinnt (vgl. ebd., S. 155). Die Fachkräfte agieren den Adressat:innen gegenüber sozusagen assistierend; sie regen in der Dienstleistungserstellung Veränderungsprozesse von außen an, respektive protegieren sie die Aneignungstätigkeit des nachfragenden Subjekts. Schaarschuch führt dazu den Begriff des

‚Gebrauchswertes‘ Sozialer Arbeit ein, denn ein Bedürfnis kann nur befriedigt werden, wenn es für die Adressat:innen als Konsument:innen von Gehalten personenbezogener sozialer Dienstleistungen einen realen Gebrauchswert besitzt (vgl. Schaarschuch 2010, S. 156).

Soziale Arbeit als gebrauchswert erzeugende personenbezogene soziale Dienstleistung

Der Gebrauchswert als zentrale Kategorie der Neueren Dienstleistungstheorie reflektiert sowohl die subjektive Bedeutung, die die Dienstleistung für die Adressat:innen impliziert, als auch das Amalgam dessen, was die Veränderung des intrapersonalen Zustandes beinhaltet (doppelte Kooperationsprozesse) (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 19f.; Schaarschuch 2008, S. 85). Anders ausgedrückt ist der ‚Gebrauchswert‘ die zentrale Kategorie dafür, was die Adressat:innen in ihrer Auseinandersetzung mit den Professionellen ‚für sich mitnehmen‘ (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212). Er konstituiert sich innerhalb der interaktionellen Arbeitsbeziehung über Aneignungsprozesse vor dem Hintergrund der strukturierten und strukturierenden Struktur des Subjekts. So wird er zum manifestierten Nutzen für den aktuellen Lebenszusammenhang: wie das Subjekt seine Lebenssituation wahrnimmt, welche Ziele oder Perspektiven es hat. Hinzu kommen kulturell-normative Orientierungen, eigene Präferenzen und Abneigungen (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 19f.). Nur die individuelle Strukturierung des Subjekts in seiner Relevanzstruktur ermöglicht die Definition eines Gehaltes als realen Gebrauchswert. Diese Definition ist das Kriterium dafür, ob professionelles Handeln gebrauchswerthaltig ist oder nicht (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 87). Dadurch verändert sich die Perspektive auf professionelle Hilfeprozesse, denn es wird nicht mehr (wie früher, so Schaarschuchs Kritik) unterstellt, dass Soziale Arbeit per se hilfreich ist, sondern danach gefragt, was genau Adressat:innen von der Arbeit als hilfreich und was als weniger hilfreich erleben. (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212). Folglich ist das, was aus Sicht der Professionellen als Vermittlung von Erziehung, Beratung etc. gilt, aus Adressat:innen-Sicht die Aneignung von Wissen, Gesundheit, sozialen Beziehungen usw. (vgl. Schaarschuch 2010, S. 156), denn professionelles Handeln kann Aneignungsprozesse unterstützen, stimulieren, fördern, konterkarieren, aber nicht für die Adressat:innen vollziehen (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 16). Die Aufgabe von Professionellen Sozialer Arbeit besteht also in der Erzeugung von Gebrauchswerten für die Aneignungstätigkeit der Adressat:innen mit dem Ziel ihrer Vergegenständlichung als veränderter intrapersonaler Zustand, den das Subjekt sozusagen mit Assistenz selbst produziert (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212; Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 187). Schaarschuch beschreibt zwar den Produktionsakt als Konsumtionsakt und vice versa Konsumtion als

Produktion (vgl. Hammerschmidt/Aner/Weber 2019, S. 177) – er konkretisiert allerdings den Aneignungsbegriff theoretisch nicht ausreichend (dem wird in 4.2.5. Rechnung getragen). So entsteht aus meiner Sicht in der Neueren Dienstleistungstheorie zunächst folgendes Grundschema:

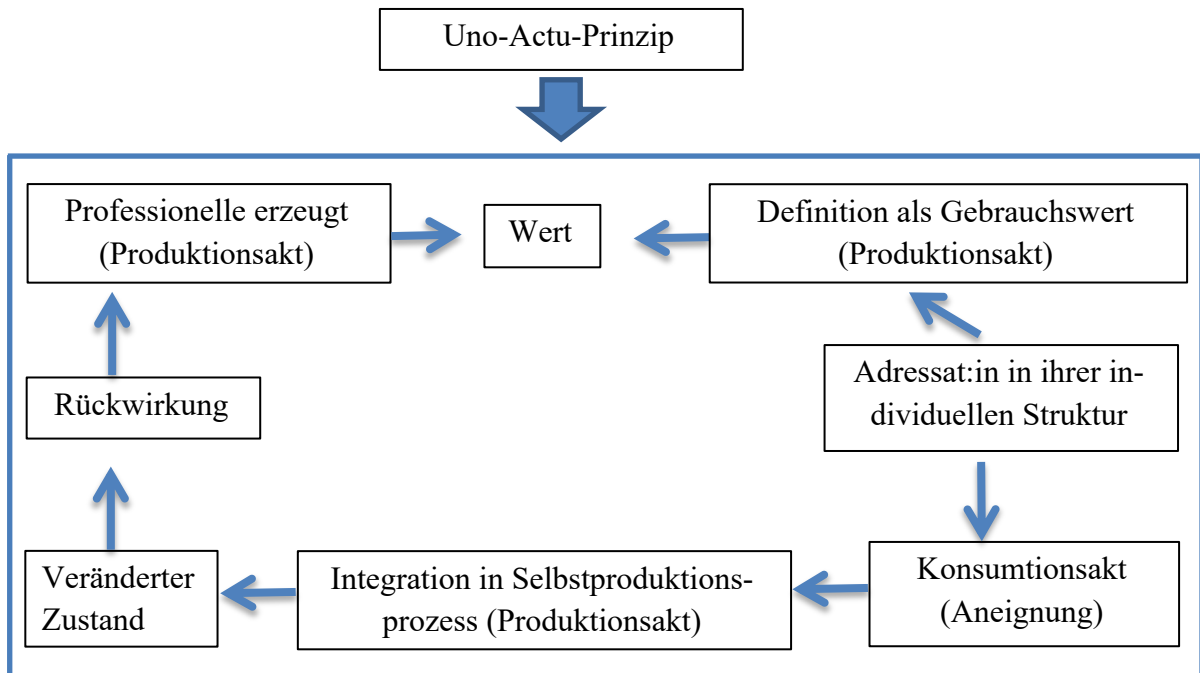


Abbildung 5: Grundschema der Dienstleistungserstellung (Quelle: selbst erstellt)

Abbildung 5 visualisiert die Grundannahmen der neueren Dienstleistungstheorie – es entsteht sozusagen die Übertragung der schaarschuchschen aneignungstheoretischen Grundannahmen auf die Ebene der Theoriebildung Sozialer Arbeit in Komplementarität mit dienstleistungstheoretischen Annahmen. Unter dieser Perspektive muss sich Soziale Arbeit (aus Sicht von Effektivität und Effizienz) an ihrer Gebrauchswerthaltigkeit messen lassen, denn nur wenn es gelingt, Gebrauchswerte zu erzeugen, können Aneignungsprozesse (und damit Potentialentfaltungen) seitens der Adressat:innen entstehen (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 187), da das Subjekt sowohl Produzent:in seiner selbst als auch Konsument:in von Gebrauchswerten innerhalb von Prozessen der Erstellung personenbezogener sozialer Dienstleistungen ist. Vice versa bedeutet dies, dass dem Subjekt im Erbringungsverhältnis das Primat zukommt (vgl. Schaarschuch 2003, S. 156). Folglich generiert Schaarschuch in dienstleistungstheoretischer Konnotation eine alternative Bezeichnung für die Adressat:innen Sozialer Arbeit.

Adressat:inne als Nutzer:innen personenbezogener sozialer Dienstleistungen

Innerhalb der Erbringung personenbezogener sozialer Dienstleistungen werden also Gebrauchswerte für den Selbstproduktionsprozess der Adressat:innen erzeugt. In aneignungstheoretischer Konnotation ist das Subjekt sowohl ein sich mit seinen Lebensumständen auseinandersetzendes Selbst, damit Gestalter der eigenen Existenz, als auch dessen Urheber zugleich. Es nutzt die Dienstleistung für seine Selbstproduktion und kann so als Nutzer:in personenbezogener sozialer Dienstleistungen reformuliert werden (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 85). Die radikale Priorisierung des Subjekts als Nutzer:in entsteht folglich auf Basis der Aneignungstätigkeit des Subjekts in seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 16). Das Aneignungshandeln hat seinen Ursprung stets in der Nachfrageseite, da die Professionellen die Aneignungsprozesse der Nutzer:innen nicht vollziehen können – so assistieren sie im Erzeugen von Gebrauchswerten für eben diesen Prozess (vgl. Schaarschuch 2008, S. 202), indem sie „Kompetenzen, Ressourcen, Fähig- und Fertigkeiten zur Verfügung [stellen]“ (Maar/Bliemetsrieder 2020, S. 78). In seiner Weiterentwicklung privilegiert Schaarschuch gegenüber den vorherigen Ansätzen schließlich vollumfänglich die Nachfrageseite. Das Subjekt geriert sich als mäeutische⁹⁷ Handlungsfigur, denn in den meisten Ko-Konstitutionsverhältnissen müssen die Professionellen die Subjekte erst in die Lage versetzen, steuernd auf den Prozess der Leistungserbringung einwirken zu können. Zudem sind sie in der hier dargelegten Logik gefordert, ihre professionelle Tätigkeit der strukturierten und strukturierenden Struktur der Nutzer:innen nachzuordnen und ihnen produktive Tätigkeit als sich aneignende Subjekte genuin zu unterstellen⁹⁸ (vgl. Schaarschuch 2003, S. 158). In Konklusion entwirft Schaarschuch die personenbezogene soziale Dienstleistung als einen im Erbringungsverhältnis stattfindenden Handlungsmodus seitens der Professionellen Sozialer Arbeit:

„Dienstleistung ist ein professioneller Handlungsmodus, der von der Perspektive des nachfragenden Subjekts als zugleich Konsument und Produzent ausgeht und von diesem gesteuert wird“
(Schaarschuch 2003, S. 157).

Über diesen professionellen Handlungsmodus fokussiert die Neuere Dienstleistungstheorie das Aneignungshandeln seiner Nutzer:innen mit dem Ziel der Zur-Verfügung-Stellung von

⁹⁷ Das Subjekt als mäeutische Handlungsfigur ist ein Sinnbild und eine philosophische Methode, die auf Sokrates zurück geht. Sie wird auch als Hebammenkunst bezeichnet, da die sich Philosoph:innen als Unterstützer:innen für Einsichtsprozesse und die damit konnectierte Selbsterkenntnis für andere sehen (vgl. Kunzmann/Burkhard 2011, S. 37). In der Sozialen Arbeit wird der Begriff vor allem symbolisch als ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ reflektiert und die Professionellen sind im Erbringungsverhältnis ‚Geburtshelfer:innen‘ für neue Ideen (siehe auch Empowerment).

⁹⁸ Die Neuere Dienstleistungstheorie steht ebenfalls für Prämissen der Ressourcenorientierung im Kontext ihrer Theoriebildung.

Gebrauchswerten (vgl. Schaarschuch 2008, S. 202). Die Nutzer:innen in ihrer Relevanzstruktur steuern dabei ihre eigenen Aneignungsprozesse. Durch diese theoretische Pointierung erfolgt eine Neurelationierung des Verhältnisses von Professionellen und Adressat:innen als Nutzer:innen von personenbezogenen sozialen Dienstleistungen (vgl. Schaarschuch 2010, S. 157f.).

Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit – zusammenfassende Einordnung

So bezeichnet das Erbringungsverhältnis im Resümee eine spezifische Perspektive auf die konkrete Interaktion von Adressat:innen und Professionellen. In ihrer Spezifik ist sie ko-konstitutiv dialektisch und prozessual. Sie geriert sich als ein Akt von Produktion und Konsumtion mit dem Ziel der Veränderung von intrapersonalen Zuständen. Aufgabe Sozialer Arbeit ist die Herstellung von Gebrauchswerten für das Aneignungshandeln der Adressat:innen in ihrem Selbstproduktionsprozess. Gebrauchswerte haben ihr Ziel in der Erweiterung von Handlungs- und Lebensmöglichkeiten. Gelingt dies, dann steht der Erfolg Sozialer Arbeit für die Vergegenständlichung von Dienstleistungsgehalten im Selbstproduktionsprozess, sodass sich die Adressat:innen in der Urhebung ihrer Selbst unter Zuhilfenahme der Professionellen verändert hervorbringen können. Sie nutzen die Tätigkeit der Professionellen und alternieren damit zur Nutzer:innen personenbezogener sozialer Dienstleistungen. In dienstleistungstheoretischer Konnotation agieren die Professionellen sodann nicht als Produzent:innen (wie in den vorherigen dienstleistungstheoretischen Ansätzen) sondern als Ko-Produzent:innen. Die Nutzer:innen hingegen agieren sowohl konsumtiv über die Interiorisation von Gebrauchswerten als auch produktiv in der Integration von Gehalten in ihren Selbstreproduktionsprozess. Produktion finalisiert sich dann in der veränderten Reproduktion des eigenen Zustandes im Rahmen des Erbringungsverhältnisses. Die Nutzer:innen sind Produzent:innen und Konsument:innen zugleich. Ihnen kommt das Primat in der Dienstleistungserstellung zu, während die Professionellen ausschließlich als Assistenz für das Aneignungshandeln fungieren. So stehen die Nutzer:innen in einem Produktionsverhältnis zu Professionellen, während diese in einem Erbringungsverhältnis zu Nutzer:innen steht. Abbildung 6 visualisiert den Gedankengang.

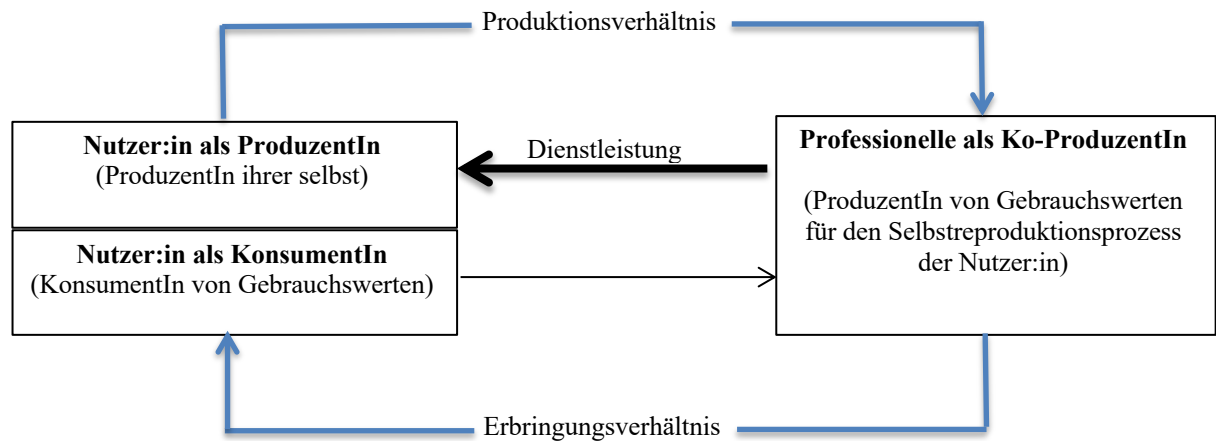


Abbildung 6: Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit
(vgl. Schaarschuch 2003, S. 157)

Das Erbringungsverhältnis bildet in Conclusio die analytische Ausgangskategorie der Neueren Dienstleistungstheorie. In Schaarschuchs Konzeption entsteht im Rekurs auf marxistische Theoriebildung ein partizipativer demokratischer Dienstleistungsansatz, der die augenscheinlichen Konsument:innen der Dienstleistung zu Produzent:innen erhebt (vgl. Staub-Bernasconi 2007, S. 31; Sturzenhecker 2008, S. 155). Über die Figur der Nutzer:innen reflektiert Soziale Arbeit sodann ihre Leistungserstellung in genuiner Anerkennung des Subjekts als ein individuelles, autonom handelndes Wesen, das grundsätzlich in der Lage ist, seine Lebens- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern – was im Menschen als Subjekt und Schöpfer seiner Selbst sui generis angelegt ist. Die Theoriekonzeption vom Aneignungshandeln der Nutzer:innen hat darüber hinaus weiterführende Konsequenzen für die hier diskutierte Wirkung Sozialer Arbeit, denn aus dieser Perspektive können Faktoren der Effektivität von personenbezogenen sozialen Dienstleistungen ausschließlich von den Nutzer:innen in ihren individuellen Aneignungsprozessen her identifiziert werden, denn die Mitwirkung der Nutzer:innen ist für die Effektivität unabdingbar und kann aus dieser Perspektive nur durch aktive Teilnahme gesteigert werden, da die Nutzer:innen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Rechte steuernd auf das Angebot einwirken (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 96). Pointiert gesprochen reflektiert der Gebrauchswert Wirkungsgehalte Sozialer Arbeit aus Nutzer:innen-Sicht.

Schließlich wird das Erbringungsverhältnis von den organisationalen und institutionellen (Erbringungskontext) sowie den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst. Beide Aspekte werden nachfolgend in gebotener Kürze referiert, um die Neuere Dienstleistungstheorie in ihrer Konzeption und hier dargelegten Elaboration zu komplettieren.

4.2.3. Personenbezogene soziale Dienstleistungen und ihr Erbringungskontext

Der Rahmen, in dem sich Nutzer:innen und Professionelle auseinandersetzen, ist durch staatliche Normierungen, die die Organisationen Sozialer Arbeit prästrukturieren, geprägt. Er wird in der Neueren Dienstleistungstheorie als Erbringungskontext bezeichnet. Besagte Normierungen wirken auf das Erbringungsverhältnis durch organisationale Machtstrukturen, die die Leistungserstellung personenbezogener sozialer Dienstleistungen beeinflussen. Dies geschieht infolge der systematischen Privilegierung der Organisationen und den dort angestellten Professionellen vor dem Hintergrund der spezifisch-historischen Formierung der Gesellschaft, die auf den Erbringungskontext wirkt (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 87). So benötigt Soziale Arbeit, um generell tätig zu werden, einen ‚Fall‘ respektive die Feststellung eines ‚Defizits‘ in der Lebensführung des Subjekts vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normalitätskonstruktionen. So wird der Mensch zum ‚Problem‘, das durch Professionelle bearbeitbar ist. Die ‚Fall-Normierung‘ produziert außerdem stets eine Stigmatisierung, denn das jeweilige Subjekt genügt dann den Anforderungen nicht. Damit korrespondierend wirken Stigmatisierungen als Barrieren für die Aneignungstätigkeit (siehe auch Kapitel 4.3.1./4.3.2.) des Subjekts, denn die Gebrauchswerterschließung erfolgt stets vor dem Hintergrund eines „sozialstaatlichen regulativen Zusammenhang[s]“ (Schaarschuch 2020, S. 201). So ist der Erbringungskontext immer von Normierungsversuchen gekennzeichnet. Die Nutzer:innen müssen sich die Dienstleistung erst nutzbar machen, denn (das wurde deutlich herausgearbeitet) Nutzer:innen sind keine passiven Empfänger:innen; in ihrer Subjekthaftigkeit weisen sie Angebote zurück, verhandeln sie, umgehen oder akzeptieren sie etc. (vgl. ebd.).

Damit korrespondierend verfügen Nutzer:innen über eine eingeschränkte Einflussnahme auf die organisationalen Strukturen. Sie besitzen im Regelfall weder die finanziellen Mittel, noch umfangreiche Möglichkeiten eines Wechsels der Dienstleistung, denn der Sozialstaat dominiert die dienstleistungserbringenden Organisationen in Form eines Angebotsmonopols, die aus den daraus resultierenden Leistungserstellungen finanziert werden. So können die Nutzer:innen, anders als in der Privatwirtschaft, nicht einfach den Anbieter wechseln. Weiter wirkt die Einflussnahme des Sozialstaats über die Organisationen normativ (Gesetze usw.) und konfliktiert folglich zwangsläufig mit den Perspektiven der Nutzer:innen. Dadurch werden die ausführenden Organisationen Sozialer Arbeit sowie die angestellten Professionellen als Mitglieder:innen der Organisationen mit entsprechenden Machtpotentialen ausgestattet und verfügen über Ressourcen, die sie systematisch privilegieren (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 86f.). Außerdem

müssen sich die Professionellen den Reglementierungen ihrer Organisationen unterwerfen, was ebenfalls zu einer normierenden Einwirkung auf die konkrete Interaktion führt. Im Resümee entsteht eine Machtbasis qua sozialstaatlicher Monopolstellung, die sich über die Organisation und die Professionellen direkt auf die Leistungserbringung auswirkt – dieser können sich die Nutzer:innen nicht entziehen (vgl. Schaarschuch 2003, S. 159). Ebenfalls formierend wirkt die Expertenmacht in der Arbeitsbeziehung. Durch den fachlichen Wissensvorsprung der Professionellen entsteht ein zusätzliches Ungleichgewicht (vgl. ebd., S. 162).

Erbringungskontext Schulsozialarbeit

Der Erbringungskontext Schulsozialarbeit offeriert neben den aufgeführten Kriterien zusätzliche Spannungspotentiale. Zunächst ist festzustellen, dass Schulsozialarbeit in der Institution Schule stattfindet. Schule, das wurde umfassend erarbeitet (siehe Kapitel 2), steht für die Institutionalisierung von Kindheit und Jugend als Durchsetzung kultureller Herrschaft. Sie ist ausgerichtet an der gesellschaftlichen Reproduktion, dem Maßstab dessen, was als Normalität bezeichnet werden kann. Hinzu kommt die Problematik der formalisierten Bildung im Sinne einer Anpassung für den Arbeitsmarkt (siehe Ökonomisierung von Bildung Kapitel 2.4.1.). Außerdem ist die Interaktionsstruktur im schulischen Kontext sowohl von Leistungsbewertungen als auch Verhaltensbewertung seitens der Lehrkräfte durchdrungen. Der Erbringungskontext Schulsozialarbeit ist dadurch bereits räumlich und bedeutungskonstitutiv mit der schulischen Struktur und den damit konnektierten Symboliken verbunden. Hinzu kommen die formierend-normierenden Wirkungen der sozialstaatlichen Struktur Sozialer Arbeit, die (beispielsweise über § 13 SGB VIII) stigmatisierende Effekte impliziert. Diese Doppelstruktur des Erbringungskontextes birgt erhebliche Herausforderungen für die Fachkräfte, da sie einerseits gefordert sind, ihre eigenen Normierungen zu reduzieren, andererseits immer darauf achten müssen, nicht als Reparaturbetrieb durch die Schule in fremder Indienstnahme instrumentalisiert zu werden und damit entsprechende Deutungen seitens der Schüler:innen zu erhalten, die für die sozialpädagogische Arbeit eher kontraproduktiv wären. Insgesamt ist der Erbringungskontext von Schulsozialarbeit von massivem Anpassungsdruck an Normalitätskonstruktionen geprägt. Allerdings offeriert das KJHG bei allen hier dargelegten Problematisierungen, beispielsweise über die §§ 1, 11 SGB VIII Möglichkeiten, Normanpassungskonstitutionen zu reduzieren, da im Gesetz explizit Dinge wie Persönlichkeitsentwicklung vermerkt sind. Der hier priorisierte non-formale Bildungsbegriff offeriert fachlich einen Weg aus der Normalisierungsarbeit.

Generell formiert der Erbringungskontext das Erbringungsverhältnis einerseits über die mangelnde Einflussmöglichkeit der Nutzer:innen und andererseits qua struktureller Machtasymmetrie der Organisationen, die die Professionellen mit in die Arbeitsbeziehung transportieren (und im Fall Schulsozialarbeit im Kontext der Doppelstruktur). Die Nutzer:innen sind gefordert, sich an den formierend-normierenden Reglementierungen auszurichten, gleichzeitig versuchen die Professionellen deren subjektive Handlungs- und Lebensmöglichkeiten zu erweitern. Die Professionellen kommen aus der Perspektive der Neueren Dienstleistungstheorie nicht umhin, sich mit den Bedingungen ihrer Organisationen auseinanderzusetzen (was für Schulsozialarbeit ebenfalls doppelte Arbeit bedeutet, da sie neben ihrem eigenen System gleichfalls Schule fokussieren muss), da die transportierten Normierungen auch das zentrale Ziel der Gebrauchswertproduktion restringieren respektive normativ Aneignungsprozesse limitieren, was zu Konflikten führt (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 103f.). Gemessen an der hier deklarierten Perspektive der Gebrauchswerthaltigkeit Sozialer Arbeit ist es erforderlich, dass die Professionellen ihre Expertenmacht bewusst zurücknehmen bei gleichzeitiger Stärkung der Nutzer:innen, damit diese in die Lage versetzt werden können, Einfluss auf das Erbringungsverhältnis zu nehmen. Nur durch das ‚in die Lage versetzen‘, können die Nutzer:innen ihre Bürgerrechte wahrnehmen, um überhaupt Bedürfnisse und Konflikte mit den Professionellen zu thematisieren⁹⁹ (vgl. Schaarschuch 2003, S. 163). Aus Sicht der Gebrauchswerthaltigkeit ist es außerdem wichtig, auf der organisationalen Ebene Einrichtungen Sozialer Arbeit zu demokratisieren¹⁰⁰. Das bedeutet beispielsweise, rechtlich einklagbare Möglichkeiten der Mitbestimmung über die Ausgestaltung des Dienstleistungsprozesses zu schaffen. Dazu gehören Konzepte für die Einbeziehung der Nutzer:innen als Dienstleistungsnehmer:innen, aber auch als Bürger:innen respektive die grundsätzliche Demokratisierung der sozialstaatlichen Einrichtungen (vgl. ebd.).

Der Erbringungskontext steht resümierend für die formierenden indirekt wirkenden Strukturen des Sozialstaats über die ausführenden Organisationen Sozialer Arbeit. Vor dem Hintergrund der Prämissen der Gebrauchswerthaltigkeit gilt es deshalb, die Nachfrageseite systematisch zu privilegieren. Dazu müssen die strukturelle Machtasymmetrie reduziert und die Nutzer:innen in der Entfaltung ihres Potentials protegirt werden, damit sie Einfluss auf den Prozess der Dienstleistungserstellung sowie deren Rahmenbedingungen nehmen können. So postuliert

⁹⁹ In dieser Thematik ist es sinnvoll, auf das Konzept des Empowerments zu rekurrieren. Empowerment meint im engeren Sinne Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung. Bezieht man es auf die Neuere Dienstleistungstheorie im Erbringungskontext geht es vor allem darum, der Nutzer:innen zu mehr Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung zu verhelfen: „die (Wieder-)Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Alltags“ (Herriger 2020, S. 20) zu protegieren. Zum Konzept des Empowerments grundsätzlich: vgl. dazu Herriger 2020; Keupp 2008; Seckinger 2018.

¹⁰⁰ Empowerment kann ebenso auf der Ebene von Organisationen und deren Strukturen etabliert werden vgl. dazu beispielsweise Herriger 2020 ab Seite 157.

Schaarschuchs Theorie, dass sich sowohl Nutzer:innen als auch Professionelle mit den Imperativen des Erbringungskontextes auseinandersetzen (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 103). Der Erbringungskontext wird schließlich von den gesellschaftlichen Bedingungen der Erbringungen geprägt – sie bilden den dritten Teil des grundlegenden Analyseschemas der Neueren Dienstleistungstheorie.

4.2.4. Gesellschaftliche Bedingungen der Erbringung

Erst durch die funktionale Bedeutung der sich reproduzierenden Gesamtstruktur der aktuellen Verfasstheit der Gesellschaft erhält der Erbringungskontext seine formierend-regulierende Bedeutung. Im Rekurs auf Marx akzentuiert Schaarschuch deshalb die politisch-ökonomischen Bedingungen der Mehrwertproduktion, die in Form von Eigentum über vertikale Stratifikation und horizontale Differenzierung als Klassen die individuellen Lebenslagen der Subjekte herausbilden (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 87). Demnach hat die kapitalistisch verfasste Gesellschaft Lebensformen und -weisen hervorgebracht (Individualisierung, Singularisierung etc.), die ihre autologische Mehrwertsteigerung sozusagen verringert. Deshalb ist die kapitalistische makrostrukturelle Grundmechanik auf den Sozialstaat angewiesen – in extenso: Ausgangspunkt dieser materialistischen Lesart ist das Kapital. Es ist stets auf Vermehrung angewiesen. Um dies zu gewährleisten, ist lebendige Arbeit in Form von Arbeitskräften notwendig. Für das Kapital muss die Arbeitskraft ein Gebrauchswertversprechen implizieren (psychische und physische Leistungsfähigkeit, Motivation, Qualifikation etc.), sodass Arbeitskraft gegen Lohn eingetauscht werden kann (vgl. Schaarschuch 2020, 195f.). In dieser Lesart ist der Mensch auf dem Markt positioniert – er reflektiert Warenförmigkeit qua Arbeitskraft. Wenn nun das Subjekt aufgrund entsprechender gesellschaftlicher Verhältnisse, individueller Dispositionen sowie deren Wechselwirkungen seine Warenförmigkeit verliert, dann greift der Sozialstaat; Er erscheint als konstitutive Bedingung für die Absicherung der Warenförmigkeit. Die Menschen alternieren zur Klient:innen und werden (1) dekommodifiziert, d. h. sie werden temporär vom Markt als Arbeitskraft suspendiert, um ihre Gebrauchswerthaltigkeit über Erziehung, Qualifizierung usw. zu steigern. Außerdem werden die Konsequenzen des Arbeitsmarktes auch kompensiert, wenn Menschen beispielsweise erkranken, greifen rehabilitative Maßnahmen. Der Staat reguliert so die Arbeitskraft. Diese Regulation steht dann für die (2) (Re-)kommodifizierung, also die (Wieder-)herstellung der Warenförmigkeit der Arbeitskraft für den Arbeitsmarkt (vgl. ebd., S. 197f.). Die Rolle Sozialer Arbeit innerhalb dieser zugegebenermaßen dystopischen Mechanik bezieht sich folglich auf das lebendige Arbeitsvermögen. Die Logik und

Reproduktion des alltäglichen Lebens differiert von der Logik und Reproduktion des Kapitals, da Menschen hochgradig individuell die Aufgaben ihrer Lebensführung bestreiten – dies ist stets kontingent! Makrostrukturell erfolgt allerdings ein Abgleich der Lebensführung mit der Konstruktion des Normalarbeitsverhältnisses, denn die gesellschaftliche Anforderung an ein ‚gelingendes Leben‘ besteht vor allem in Lohnarbeit (Mehrwertsteigerung in der Makrostruktur). Kann nun die Bewältigung des Lebens nicht angemessen erfolgen, dann werden Professionelle Sozialer Arbeit benötigt, die je nach Handlungsfeld, Auftrag usw. das entstandene ‚Problem‘ bearbeiten und so die Reproduktion der Gesamtstruktur gewährleisten. Eine aus dieser Perspektive kommodifizierende Sozialpolitik rahmt Soziale Arbeit, die dann vor dem Hintergrund des Normalarbeitsverhältnisses Herrschaft herstellt und sichert (vgl. ebd., S. 198ff.). Auch wenn sich die Arbeitsverhältnisse erheblich pluralisieren (siehe 4.1.), hat sich diese kapitalistische Mechanik nicht verändert. Anknüpfend an den schaarschuchschen Gedankengang kann gesagt werden, dass Rekommodifizierungsprozesse komplexere Gestalten annehmen, was einen erheblichen Ausbau Sozialer Arbeit zur Folge hatte (und hat!), da auf diese Komplexitätssteigerung letztlich auch mit dem veränderten normativen Bezugspunkt der Lebenswelt sowie den inhärenten Prämissen von Situativität und Individualität reagiert wurde¹⁰¹. Gleichwohl gehört hierzu Reckwitz Begriff des kognitiv-kulturellen Kapitalismus, denn Ausbeutung findet zunehmend über Wissensproduktion statt (vgl. Reckwitz 2020, S. 159f.). Resümiert man den Gedanken, dann wird das Subjekt unter der Perspektive seines Arbeitsvermögens betrachtet, es alterniert zur Warenförmigkeit. Im Kapitalismus trägt Soziale Arbeit zur Kontinuierung solcher Prozesse bei. Das konstruierte Gesamtbild fordert folglich eine Demokratisierung von Sozialer Arbeit, um diesen Mechanismus zu reduzieren. Schaarschuch postuliert hier das Nutzer:innen Einfluss auf die Erbringung der Dienstleistung nehmen müssen (vgl. ebd., S. 201f.), was der systematischen Privilegierung der Nachfrageseite entspricht. Aus dieser Sicht gilt es, neben dem Aufbrechen von Machtasymmetrien im Erbringungskontext auf gesellschaftlicher Ebene, die politisch-demokratische Praxis der Nutzer:innen in ihrer Rolle als Bürger:innen zu gewährleisten. So besteht der makrostrukturelle Bezug der Neueren Dienstleistungstheorie in der Herstellung, Reproduktion und Sicherung des Bürgerstatus¹⁰² des Subjekts, der aus gesellschaftlicher Sicht die Privilegierung der Nachfrageseite legitimiert (vgl. Schaarschuch 2003, S. 165). Es ist unabdingbar, dass die Nutzer:innen auch auf die gesellschaftlichen Bedingungen Einfluss nehmen. Erst der Bürgerstatus gewährt auf Basis der Demokratisierung der Gesellschaft

¹⁰¹ Hier wird die Grundaussage, dass der Sozialstaat als Kompensation für die Funktionsmängel der kapitalistischen Gesellschaft mit dem Primat des Arbeitsmarktes betrachtet wird, erneut evident (vgl. Hammerschmidt/Aner/Weber 2019, S. 179).

¹⁰² Schaarschuch recurriert hier auf das Konzept des ‚citizenship‘ nach Marschall (vgl. Hammerschmidt/Aner/Weber 2019, S. 180).

Einfluss auf die sozialen Systeme (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 104). Vor dem Hintergrund der genuinen Perspektive der Nutzer:innen als sich Gehalte aneignende Subjekte im Prozess der Dienstleistungserstellung gilt es, die sozialpolitische Verfasstheit der Gesellschaft kritisch zu reflektieren (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 94). Wenn nun der Sozialstaat Nutzer:innenrechte garantiert, können diese nicht per se legitimiert werden, da sie erst einmal einen bloßen Anspruch darstellen – so ist der Bezug auf das Gemeinwesen und den politischen Diskurs im öffentlichen Raum erforderlich – denn das demokratische Gemeinwesen ist die Voraussetzung und der Garant für Bürger:innen-Rechte. So gilt es, über die Bereitstellung personenbezogener sozialer Dienstleistungen die Kompetenzen der Bürger:innen als Nutzer:innen so zu erweitern, dass sie für die Umstände ihrer Lebenssituation eintreten bzw. sich dazu befähigen. Erst dann entsteht nach Schaarschuch der Zusammenhang zwischen sozialen und politischen Rechten, denn diese werden über die Inanspruchnahme sozialer Rechte in der Ausübung politischer Rechte befähigt. Durch diesen Bezug erhält Demokratie ihre Legitimation (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 90f.). Damit Gebrauchswerte entfaltet werden können, müssen die sozialpolitischen Strukturen dechiffriert werden, die Aneignungsprozesse im Kontext Sozialer Arbeit limitieren. In Konklusion ist es deshalb erforderlich, alle drei Ebenen zu berücksichtigen, sodass sich das aneignende Subjekt in seinem Potential im Rekurs auf sozialstaatliche Mittel entfalten kann (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 94, 104).

Zusammenfassung Neuere Dienstleistungstheorie

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schaarschuch einen kritischen Dienstleistungsbegriff generiert, der an die damalige Diskussion Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit anknüpft und entschieden subjekttheoretisch ausbuchstabiert wird (vgl. Müller 2013, S. 74). Das theoretische Konzept der Neueren Dienstleistungstheorie berücksichtigt dabei drei Ebenen. Im Kern priorisiert sie die Orientierung am nachfragenden Subjekt in seiner Aneignungstätigkeit von Gebrauchswerten Sozialer Arbeit einschließlich ihrer Kontextbedingungen und gesellschaftspolitischen Parameter (vgl. Schaarschuch 2008, S. 202). Dabei findet das Konstrukt seinen Ausgang im Erbringungsverhältnis zwischen Nutzer:innen und Professionellen, ausgehend vom sich aneignenden Subjekt in seiner Auseinandersetzung mit den sozialstaatlichen Regulationsformen. Im Mittelpunkt stehen folglich Nutzen und Nicht-Nutzen für die Subjekte in ihren Arbeitsbeziehungen zu den Professionellen. Das Erbringungsverhältnis wird vom Erbringungskontext formierend reguliert. Die organisationalen Strukturmerkmale wirken limitierend auf die genuine Gebrauchswerterzeugung innerhalb der professionellen Arbeitsbeziehung. Besagte

Limitationen sind gleichwohl mit den gesellschaftlichen Verhältnissen der Erbringung konnektiert – was im Fall Sozialer Arbeit, pointiert gesprochen, sozialpolitische Programmatiken in Verbindung mit der gesamtgesellschaftlichen Struktur betrifft. Die drei Ebenen reflektieren schließlich die normative Einwirkung auf die Lebensbewältigung der Nutzer:innen und ermöglichen eine kritische Reflexion Sozialer Arbeit im Hinblick auf ihre Gebrauchswerthaltigkeit (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 12f.):

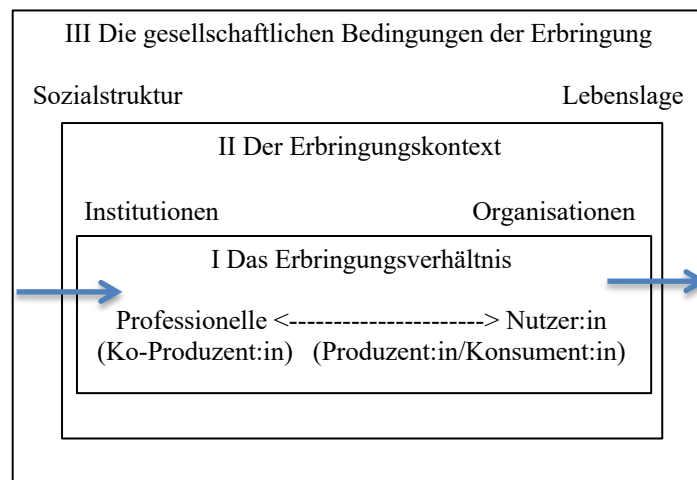


Abbildung 7: Die Analyseebenen der Neueren Dienstleistungstheorie (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 13)

Schaarschuch rekonzipiert das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als ein Verhältnis der Vermittlung von Gesellschaft und Nutzer:innen im Hinblick auf die Gegenstandsbestimmung Sozialer Arbeit mit dem Ziel der Steigerung der Handlungsfähigkeit ihrer Klientel. Damit weist er darauf hin, dass Einrichtungen Sozialer Arbeit gesellschaftliche Institutionen sind und das Individuum ein zutiefst vergesellschaftetes Wesen darstellt, das in dienstleistungstheoretischer Konnotation sozusagen lebendiges Arbeitsvermögen repräsentiert und damit Warencharakter besitzt (vgl. Schaarschuch 2006a, S. 82f.). Dieser Charakter steht für die Referenz zu den real existierenden politischen, ökonomischen und strukturellen Machtasymmetrien. Sie stehen für die Restringierung der Aktivitätspotentiale der Nutzer:innen; sie limitieren deren Subjektwerdung (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 96), was über den grafischen Zusammenhang der drei Ebenen deutlich wird. Subjektwerdung ist also in dezidiert gesellschaftlicher Referenz zu konzipieren (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 16f.) und diese radikale Orientierung der Neueren Dienstleistungstheorie ermöglicht gleichwohl die Alternierung des Subjekts als Opfer

und Objekt herrschaftlicher Politik hin zum Subjekt als Produzent:in seiner Selbst vor dem Hintergrund einer produzentenorientierten Sozialpolitik (vgl. Schaarschuch 2006b, S. 101f.).

Kritik an der Neueren Dienstleistungstheorie

Die Herausforderung Schaarschuchs bestand schließlich darin, die Nachfrageseite zu privilegieren, ohne neoliberale Ideologeme des NSM zu übernehmen (vgl. Staub-Bernasconi 2007, S. 29), was ihm trotz der negativen Konnotationen des Dienstleistungsbegriffs aus meiner Sicht gelingt, indem er über das Nutzer:innen-Konstrukt grundlegend ethische Imperative transportiert und den Terminus Dienstleistung folglich für die fachliche Weiterentwicklung Sozialer Arbeit nutzbar macht. Allerdings weist Schaarschuchs Konzeption, in dem bereits oben skizzierten ökonomischen Diskurs über die damit einhergehende Umgestaltung der Kommunalverwaltung mittels NSM, auch Parallelen auf. Damit ist die ‚Eigenverantwortung‘ als Leitmotiv der Dienstleistungsnehmer:innen angesprochen. Sie steht im NSM ebenfalls im Vordergrund, dort allerdings bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Entfaltung der eigenen Potentiale und Rechte der Adressat:innen. Hinzu kommt das eigenverantwortliche Tragen der Konsequenzen des Handelns, bezeichnenderweise deklariert als aktivierende Sozialpolitik. Eigenverantwortung alterniert aus NSM-Sicht zu einem Vorgang des „blaming the victim“ (Schaarschuch 2006b, S. 99). Durch die Nutzer:innen-Figur in Verbindung mit der aneignungstheoretischen Perspektive gelingt es allerdings, die neoliberale ‚Kundenfigur‘¹⁰³ zu verlassen und solche negative Konnotationen zu vermeiden. Kritik kommt aber auch von anderer Seite. Staub-Bernasconi kritisiert eben diese radikale Privilegierung der Nutzer:innen-Figur und fragt danach, ob diese auch beispielsweise im Falle von Rechtsextremismus, Ausbeutung, Gewalttätigkeit etc. privilegiert werden soll (vgl. Staub-Bernasconi 2007, S. 31)? Schließlich entwirft Ellen Bareis eine Gegenüberstellung zum Ko-Produktionsmodell von Schaarschuch mit dem Begriff der Nutzbarmachung sowie der damit korrespondierenden Perspektive der (Nicht-)Nutzungsfor- schung. Aus ihrer Sicht müssen die Nutzer:innen stets einen Arbeitsaufwand betreiben, um sich eine sozialstaatliche Maßnahme nutzbar zu machen respektive bezeichnet als die „Arbeit an der Partizipation“ (Bareis 2012, S. 312), damit sich das Subjekt im Rahmen seiner anspruchsvollen Alltagsorganisation (vgl. ebd., S. 302) das Angebot überhaupt selbst zur Nutzung bereitstellen kann. Denn es kämpft gegen (auch wohlfahrtsstaatlich induzierte) Ausschlussprozesse der Ent-Subjektivierung an (vgl. ebd., S. 297f.). Aus meiner Sicht kann der Begriff der

¹⁰³ Hiermit korrespondiert auch der Kundenbegriff – Kritik dazu: May 1994; 1997.

Nutzbarmachung in die abschließende Zusammenführung der Begrifflichkeiten einfließen und das Gesamtmodell in seiner Theoriedichte bereichern.

Abschließend gilt es, das theoretische Konzept zu komplettieren, indem die Aneignungskonzeption aus Kapitel 3 mit der Neueren Dienstleistungstheorie verbunden und in Beziehung zur Schulsozialarbeit als non-formale Bildungsarbeit gesetzt wird.

4.2.5. Aneignung als non-formaler Bildungsprozess in der Dienstleistungserstellung

In Conclusio kann Soziale Arbeit als personenbezogene soziale Dienstleistung im Erbringungsverhältnis folgendermaßen konzipiert werden. Die Annahmen implizieren sowohl die hier konstruierte Aneignungskonzeption in Verbindung mit dem non-formalen Bildungsbegriff als auch deren Verknüpfung mit Sozialer Arbeit im Sinne der Neueren Dienstleistungstheorie. Ich leiste eine umfassende Elaboration des unzureichend dargelegten Aneignungsbegriffs der Neueren Dienstleistungstheorie nach Schaarschuch. Es entsteht folgender Grundprozess:

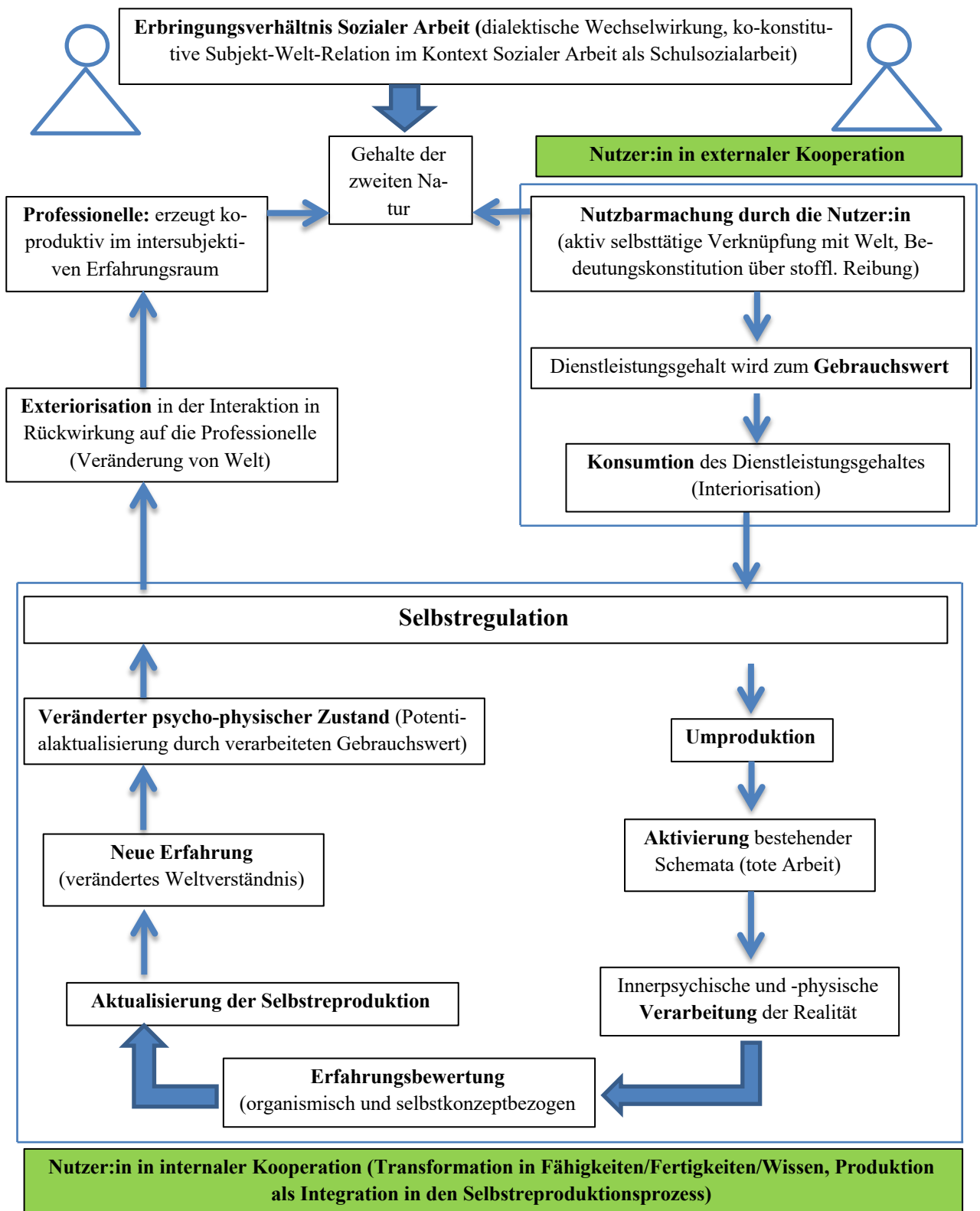


Abbildung 8: Synthese aus Aneignungsprozess und Dienstleistungsproduktion – Grundvorgang im Erbringungsverhältnis (Quelle: selbst erstellt)

Das komplettierte Theoriekonzept wird durch Abbildung 8 visualisiert. Ich gehe in der hier vorliegenden Arbeit von folgendem Prozess aus: Die Professionellen als

Schulsozialarbeiter:innen befinden sich mit den Schüler:innen als Nutzer:innen in einem Erbringungsverhältnis. Das Erbringungsverhältnis ist charakterisiert als Interaktion im Sinne einer dialektischen Wechselwirkung in der ko-konstitutiv durch die Verknüpfung vom Subjekt mit seiner Welt als intersubjektiver Erfahrungsraum Bildungsprozesse stattfinden können. Die Schulsozialarbeiter:innen intendieren, den Schüler:innen, im Sinne non-formaler Bildungsarbeit, Gehalte (mit Marx gesprochen: der zweiten Natur) mit dem Ziel von Gebrauchswertlichkeit zur Verfügung zu stellen. In diesem intersubjektiven Erfahrungsraum erschließen sich diese dann die Gehalte in Form von doppelten Kooperationsprozessen, insofern sie sie als gebrauchswertlich in ihrer strukturierten und strukturierenden Struktur erachten. Dieses Erschließen erfolgt als aktive und selbsttätige Verknüpfung mit dem intersubjektiven Erfahrungsraum (als Welt) mittels stofflicher Reibung und kann als Nutzbarmachung bezeichnet werden. Das Subjekt erzeugt sozusagen einen Arbeitsaufwand, um sich die ko-produktiv angebotenen Gehalte der zweiten Natur verfügbar zu machen. Der Dienstleistungsgehalt alterniert sodann zum Gebrauchswert und wird interiorisiert. Dieser gesamte Vorgang kann als externale Kooperation (Kooperation I) bezeichnet werden. Danach erfolgt ein umfassender internaler Kooperationsprozess (Kooperation II), in dem sich die Schüler:innen den Gebrauchswert aneignen respektive in Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen transformieren und sowie dann einen Produktionsakt vollziehen, indem sie den Gehalt in ihren Selbstreproduktionsprozess integrieren. En détail bedeutet dies, dass das Subjekt eine umfassende Selbstregulation vollzieht. Zunächst wird der Dienstleistungsgehalt einer Umproduktion unterzogen. Dazu gehört die Aktivierung bereits bestehender Schemata (tote Arbeit), die innerpsychische und physische Verarbeitung des Gehaltes über die regulären Prozessstrukturen. Danach erfolgt sowohl eine organismische als auch eine selbstkonzeptbezogene Bewertung der Verarbeitung, die dann im Falle eines Gebrauchswertes eine Aktualisierung der perpetuierenden Selbstreproduktion auslöst, was in neue Erfahrungsgehalte mündet, die eine Veränderung im Selbst-Welt-Verständnis produzieren. Dieses neue Verständnis finalisiert sich in einen veränderten psycho-physischen Zustand, der für die Potentialentfaltung der Schüler:innen als beendete Gebrauchswerttransformation steht. Nach Beendigung der Selbstregulation vollendet sich die doppelte Kooperation in der Rückwirkung auf die Schulsozialarbeiter:innen im intersubjektiven Erfahrungsraum als potentielle Veränderung von Welt durch Vergegenständlichung. So finalisiert sich die Ko-Konstitution in einem Akt. Natürlich wirken sowohl der Erbringungskontext als auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Erbringung ebenfalls auf diesen Prozess ein, sie wurden hierbei vernachlässigt, da meine Intention darin besteht, sich auf das Erbringungsverhältnis der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit als Interaktion zwischen Schulsozialarbeiter:innen und

Schüler:innen zu beziehen. Hier wird noch einmal evident, dass die Schulsozialarbeiter:innen lediglich als Ko-Produzent:innen für den komplexen Prozess der Aneignung der Schüler:innen als Nutzer:innen dienen. Sie sind aus dieser Perspektive an ihrer Gebrauchswerthaltigkeit zu messen, respektive sind Wirkungen von Schulsozialarbeit erzeugte Gebrauchswerte aus Nutzer:innen-Sicht im Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit.

Im Mittelpunkt des empirischen Interesses der hier vorliegenden Dissertation steht folglich das Erbringungsverhältnis personenbezogener sozialer Dienstleistungen als Ko-Konstitutionsprozess zwischen den Schüler:innen als Nutzer:innen und den Schulsozialarbeiter:innen als Professionelle Sozialer Arbeit. Dabei fokussiert sie die Wirkung von Schulsozialarbeit aus Nutzer:innensicht – der Wirkungsbegriff wurde hier mit dem Begriff der Gebrauchswerthaltigkeit gefasst und radikal am Subjekt orientiert. Nun gilt es, die theoretischen Gehalte mit einem Forschungsparadigma zu verbinden, das geeignet ist, Gebrauchswerte empirisch zu dechiffrieren, denn sozialpädagogische Forschung muss sich im Kontext der Neueren Dienstleistungstheorie am Nutzer:innen-Begriff orientieren. Deshalb greife ich auf das Paradigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung zurück, um die theoretische Konzeption empirisch einzubetten.

4.3. Nutzer:innenorientierung in der Sozialpädagogischen Forschung

Das Forschungsparadigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung wurde von Schaarschuch und Oelerich entwickelt, um Gebrauchswerte zu identifizieren bzw. empirisch zu rekonstruieren. In Referenz zur Neueren Dienstleistungstheorie erfolgt zunächst eine generelle Darlegung des Ansatzes, gefolgt vom Grundlagenforschungsstand, der schließlich über spezifische Sozialpädagogische Nutzerforschungsstudien ergänzt wird.

4.3.1. Sozialpädagogische Nutzerforschung

Vor dem Hintergrund der hier generierten Perspektive, die sich über den non-formalen Bildungsbegriff in Verbindung mit der Aneignungstätigkeit des Subjekts, ausgerichtet am Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit konstituiert, kann die Frage nach der Effektivität Sozialer Arbeit nicht ausreichend über die Organisationen und deren Professionellen beantwortet werden. Es gilt deshalb die Perspektive derer, die die Leistungen beziehen, umfassend zu berücksichtigen, mithin zu priorisieren. Auf Grundlage der Neueren Dienstleistungstheorie fragt die Sozialpädagogische Nutzerforschung deshalb danach, was Nutzer:innen personenbezogener

sozialer Dienstleistungen überhaupt davon ‚haben‘ und was sie aus den Ko-Konstitutionsprozessen für sich ‚mitnehmen‘ (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 211; Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 186). Sie reiht sich damit in die subjektorientierten Forschungsperspektiven Sozialer Arbeit ein, die einen kleinen, doch sicheren Stand innerhalb der Wissenschaft Sozialer Arbeit und ihren Forschungsperspektiven haben (vgl. van Rießen/Jepkens 2020, S. 2). So setzt die Forschungsperspektive am Erbringungsverhältnis an und verfolgt im Prinzip zwei Aufträge:

1. Die *Rekonstruktion des Gebrauchswertes Sozialer Arbeit* sowie die damit verbundenen Prozesse der Aneignung innerhalb der Dienstleistungserbringung (vgl. Oelerich 2010, S. 11). Angesprochen ist sowohl die systematische Dechiffrierung des Nutzens Sozialer Arbeit als auch der damit korrespondierenden Prozesse der Nutzung (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212). Gebrauchswerte erscheinen dann als Erweiterung der Autonomie im Rahmen der Lebensführung des Subjekts oder mittels Handlungsalternativen, die sich in der Alltagsbewältigung der Nutzer:innen zeigen. Der Gebrauchswert, das wurde umfassend dargelegt, ist etwas höchst Subjektives, er ist das Amalgam dessen, was Nutzer:innen aus der personenbezogenen Dienstleistung für sich herausnehmen. So steht die Sozialpädagogische Nutzerforschung für die empirische Rekonstruktion der Gebrauchswerte in ihrer subjektiven Bedeutung für die Nutzer:innen (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 187-191). Neben der Frage nach den Gebrauchswerten wirft das Forschungsparadigma ebenfalls Fragen nach Limitationen oder gar schädigenden Erfahrungen von Nutzer:innen in ihrer Auseinandersetzung mit den sozialstaatlichen Regulationsformen auf, denn Professionelle können aus der Nutzer:innenperspektive nicht nur als Ressource, sondern auch als Begrenzung für Aneignungsprozesse erscheinen (vgl. Oelerich 2010, S. 11f.).
2. Abseits der Gebrauchswertrekonstruktion intendiert die Sozialpädagogische Nutzerforschung ebenfalls die *nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Strukturen* zu identifizieren, die aus institutioneller und organisationaler Sicht Gebrauchswerthaltigkeiten steigern oder restringieren. Angesprochen sind damit die Handlungsvollzüge, in denen sich Professionelle bewegen – diese gilt es, unter dem Primat des Subjekts in seinem Aneignungshandeln zu dechiffrieren (vgl. ebd., S. 12).

Das Forschungsparadigma fokussiert also eine grundlegende Analyse dessen, was als Nutzen Sozialer Arbeit bezeichnet werden kann: Wie werden Arrangements sozialpädagogischer Angebote genutzt? Welche Merkmale ermöglichen oder steigern das Aneignungshandeln von

Gebrauchswerten? Welche Strukturen fördern oder limitieren die Aneignungstätigkeit der Nutzer:innen (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 188)? Sozialpädagogische Nutzerforschung wendet sich dezidiert gegen den Trend der Wirkungsforschung, so wie die gesamte subjektorientierte Forschungsperspektive in der Sozialen Arbeit als Kontrapunktierung neoliberaler Deutungshegemonie betrachtet werden kann (vgl. van Rießen/Jepkens 2020, S. 3). Als Gegenpol zu dieser Hegemonie, die mit der Reduktion sozialstaatlicher Ausgaben einher geht, intendiert die Sozialpädagogische Nutzerforschung die Perspektive derer, die davon betroffen sind, in den Mittelpunkt zu rücken, denn diese Perspektive wird in den Wirkungsforschungsdesigns nur ungenügend berücksichtigt (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 211). Diese radikale Subjektorientierung steht auf einer übergeordneten Ebene mithin dafür, dass Sozialpädagogische Nutzerforschung im Sinne subjektorientierter Forschung der Wirkungsprivilegierung (für Schulsozialarbeit siehe Kapitel 2.3.) eine alternative Perspektive entgegensetzt, indem sie die Nachfrageseite radikal privilegiert (vgl. van Rießen/Jepkens 2020, S. 3). Zur Differenzierung gilt es nun in gebotener Kürze, Adressatenforschung und Wirkungsforschung pointiert in ihrer Essenz von der Sozialpädagogischen Nutzerforschung abzugrenzen.

Adressatenforschung, Wirkungsforschung und Sozialpädagogische Nutzerforschung

Die Adressatenforschung¹⁰⁴ im Sinne sozialpädagogischer Forschung fokussiert die Lebenswelten und deren Bewältigung durch die Adressat:innen. Das Forschungsparadigma richtet sich auf die Erfahrungsgehalte der Adressat:innen Sozialer Arbeit. Anhand von Hilfeverläufen meist in Verbindung mit biographisch-rekonstruktiven Verfahren werden Erfahrungsgehalte eruiert (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212). Die Innensicht der Erfahrungsgehalte mit den Angeboten ist dabei von hervorgehobenem Interesse (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 189). Es geht mithin um das Verstehen der subjektiven Sicht, damit das sozialpädagogische Handeln für die Professionalisierung optimiert werden kann. Erfahrungsrekonstruktionen erfolgen dabei auf allgemeiner Ebene und die Frage danach, was für die Lebensbewältigung hilfreich und weniger hilfreich ist, bleibt unberücksichtigt (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212). In solchen Forschungsprojekten werden Adressat:innen sowohl als Subjekte als auch Objekte zugleich gefasst, als Subjekte in aktivem Umgang mit sozialpädagogischer Hilfe und Objekte, da diese Hilfe aus terminologischer Sicht an sie adressiert ist, in ihrer Rolle als Empfänger von sozialstaatlichen Programmatiken (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 189). Der

¹⁰⁴ Wichtige Werke in diesem Zusammenhang sind z. B.: Bitzan/Bolay/Thiersch 2006; Graßhof 2013.

Adressat:innen-Begriff akzentuiert per se die ‚Adressierung‘ der Professionellen und richtet analog die Perspektive auf eine von ihnen ausgehende Handlungsform (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 99).

Wie bereits im Kontext Sozialer Arbeit umfassend elaboriert und kritisiert, misst die Wirkungsforschung Effekte sozialpädagogischen Handelns in ihren Ziel-Mittel-Wirkungs-Korrelationen. Die Adressat:innen alternieren hier ebenfalls zum Objekten, die sozialstaatliche Programmatiken empfangen (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212). Diese Effekte werden auf der Verhaltensebene gemessen. Sodann erfolgt ein Abgleich der ‚Effekte professionellen Handelns‘ mit den jeweiligen Zielformulierungen des Programms, um so Wirkungen zu messen. Die Intention der Wirkungsforschung besteht darin, Ressourcen- und Mitteleinsätze zu optimieren. Rekonstruktionen sozialer Wirklichkeit erfolgen dabei primär aus der Organisations- und Institutionsperspektive und die Adressat:innen alternieren zur passiven Leistungsempfänger:innen von professionellem Handeln (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 188f.). Aus dieser Perspektive, das gilt es noch einmal zu unterstreichen, wirkten die Professionellen über ihr Handeln auf die Adressat:innen ein (vgl. Müller 2013, S. 90f.). Wirkungsforschungsdesigns berücksichtigen zuweilen partiell die Nutzer:innenperspektive (siehe Kapitel 4.3.2.), was allerdings nur in untergeordneter Stellung erfolgt. Wohingegen die Institutionen und deren Programmatiken priorisiert werden. Auch in qualitativen Forschungsdesigns stellt die Einschätzung der Professionellen im Kontext der Wirkung Sozialer Arbeit den Maßstab dar (vgl. Oelerich 2010, S. 14). Die Perspektive der Wirkungsforschung kann sozialpädagogisches Handeln im Sinne von Effektivität nur ungenügend rekonstruieren, da die Spezifik des Erbringungsverhältnisses keine Kausalitäten zulässt, respektive soziale Situationen von Kontingenz gekennzeichnet sind. Es handelt sich hierbei um das strukturelle Technologiedefizit¹⁰⁵ Sozialer Arbeit, denn Problemkonstellationen gestalten sich stets partikularisiert, spielen sich in bestimmten lokalen Bedingungen ab, die Generalisierungen limitieren. Zudem folgt die Interaktionalität mit den Adressat:innen keiner Kausalität, da es sich um ko-produktive Prozesse handelt. Hinzu kommt, dass quantitative Wirkungsforschungsdesigns diese Widersprüchlichkeiten noch weniger in den Blick nehmen können, da die Subjektivität der Prozesse ungenügend beleuchtet wird (vgl. Böttcher/Nüsken 2015, S. 350f.). Jede ‚in einem Akt‘ erbrachte sozialpädagogische Dienstleistung ist eine individuelle Konstruktion, die in ein multifaktorielles Bedingungsgefüge eingebettet ist (Biographie, gegenwärtiger emotionaler Zustand etc.) und kann daher nicht als Kausalität

¹⁰⁵ Vgl. dazu ausführlich Luhmann/Schorr 1982.

rekonstruiert werden, denn soziale Beziehungen sind keine regelbasierten Ursache-Wirkungs-Konstruktionen (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a, S. 212).

In Abgrenzung zu Fragen nach Erfahrungsgehalten mit sozialpädagogischen Praxen oder der Wirkung von solchen Programmatiken fokussiert die Sozialpädagogische Nutzerforschung die Adressat:innen in ihrer Fassung als Nutzer:innen personenbezogener sozialer Dienstleistungen, wie sie von der Neueren Dienstleistungstheorie konzipiert wurde und wirft die Frage danach auf, was die Nutzer:innen ‚für sich aus den Angeboten mitnehmen‘ (vgl. ebd.). Welche Aspekte sozialpädagogischen Handelns sind für die Lebensbewältigung der Nutzer:innen nützlich? Im Zentrum des empirischen Interesses steht der Gebrauchswert Sozialer Arbeit und dessen nutzenfördernde und nutzenlimitierende Strukturen unter der Perspektive des sich Gehalte aneignenden Subjekts im Prozess der Dienstleistungserstellung (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 190).

Zu erwähnen ist gleichfalls die Nicht-Nutzen-Forschung¹⁰⁶. Sie reiht sich zwar der Sozialpädagogischen Nutzerforschung ein, differiert allerdings in Nuancen in ihrer Konzeption. Es geht hierbei darum, die Beschränkungen von potentielltem Nutzen und mögliche Schädigungen durch Personen/Organisationen/Institutionen Sozialer Arbeit zu thematisieren (vgl. Herzog/Kunhenn/May/Oelerich/Schaarschuch/Streck 2018, S. 83), respektive fokussiert Nicht-Nutzen-Forschung alltägliches Handeln in den von konkreten Herrschaftsverhältnissen formierenden Situationen sozialer Ausschließungen von Nutzer:innen und deren Stigmatisierung durch Soziale Arbeit (vgl. Jepkens/van Rießen/Streck 2020, S. 42f.). Als ergänzendes Konzept zur Sozialpädagogischen Nutzerforschung offeriert die Nicht-Nutzen-Perspektive vor allem das Dechiffrieren von Barrieren der Inanspruchnahme personenbezogener sozialer Dienstleistungen und visibilisiert das kritische Potential, das dem Paradigma in seinem Selbstverständnis kritischer Forschung inhärent ist, denn das Subjekt in seiner Aneignungstätigkeit ist zwar stets ein sich gesellschaftliche Gehalte subjektivierendes Wesen, gleichwohl konstitutiver Teil der Gesellschaftsformationen¹⁰⁷ und seine Selbstreproduktionsprozesse sind obligatorisch in die

¹⁰⁶ Hier reiht sich – wenngleich nicht klar definiert bzw. deklariert auch die (Nicht-)Nutzungsforschung ein, die die alltäglichen Prozesse von Subjektivierung und Ent-Subjektivierung im Rahmen der gesellschaftlichen Machtverhältnisse fokussiert und den Umgang oder gar Widerstand mit Ausschließungsprozessen sozialstaatlicher Regulationsformen thematisiert (vgl. Bareis 2012, S. 297f.).

¹⁰⁷ Eine Gesellschaft, die nach aktueller Beschreibung eine Drei-Klassen-Struktur impliziert: Oberklasse, neue/alte Mittelklasse, Unterklasse als Produkt der postindustriellen Entwicklung der Spätmoderne mit erheblichen Singularisierungstendenzen, die Individualität valorisiert und Standardisierungen devalorisiert (vgl. Reckwitz 2020, S. 22, 85f.).

Produktionsverhältnisse¹⁰⁸ der Gesamtgesellschaft eingebettet (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 22) und alle Nutzer:innen verfügen analog zu ihrer milieuspezifischen Konstitution über ein spezifisches Nutzungsvermögen respektive sind mit differentem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital ausgestattet. Dies wirkt sich auf die strukturierende und strukturierte Struktur des Subjekts und damit gleichwohl auf dessen Aneignungstätigkeit aus. So schreiben sich Ungleichheitsstrukturen¹⁰⁹ der gesamtgesellschaftlichen Produktionsverhältnisse in das Subjekt ein (vgl. Herzog et al. 2018, S. 85). Das Subjekt ist stets dialektisch zu verorten, einerseits als Teil der Formierungen gesellschaftlicher Strukturen, andererseits als selbstproduzierendes Wesen, das eben jene Formierungen mitproduziert. Erst die Dialektik von Subjekt und Gesellschaft ermöglicht es der Sozialpädagogischen Nutzerforschung, die Zuschreibung der Selbstverantwortlichkeit¹¹⁰ der Nutzer:innen für die Herstellung ihres eigenen Nutzens zu verlassen, indem der Nicht-Nutzen kontextualisiert wird (vgl. van Rießen 2020, S. 36ff.). Dies thematisiert die Nicht-Nutzen-Forschung, die Barrieren, die sich durch die gesellschaftlichen Verhältnisse über die Organisationen/Institutionen auf das Erbringungsverhältnis auswirken und das singuläre aneignende Subjekt in seinem gesellschaftlich mitstrukturierten Habitus limitieren.

Im Anschluss an diese Differenzierung soll nachfolgend der Grundlagenforschungsstand der Sozialpädagogischen Nutzerforschung referiert werden. Er erscheint als Grundstruktur des Nutzens Sozialer Arbeit.

4.3.2. Aktueller Forschungsstand der Sozialpädagogischen Nutzerforschung

Der Forschungsstand der Sozialpädagogischen Nutzerforschung in seiner Grundstruktur setzt sich gegenwärtig aus vielfältigen kleineren Studien der Bergischen Universität Wuppertal zusammen. Durch die allgemeine Forschungsfrage: „Worin besteht der Nutzen sozialer Arbeit aus der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer?“ (Oelerich/Schaarschuch 2005b, S. 81) konnten die Autor:innen in Lehrforschungsprojekten eine Grundstruktur des Nutzens eruieren. Dies geschah über den exemplarischen Untersuchungsbereich der intensiven sozialpädagogischen

¹⁰⁸ Produktion bezieht sich in der aktuellen Gesellschaftsstruktur der Postindustrialisierung zunehmend auf Wissensarbeit, die als kognitiv-kultureller Kapitalismus erscheint. Dieser erzeugt einerseits ‚Selbstausschöpfungspotentiale‘ dadurch, dass diese Jobs ein subjektiv höheres Identifikations- und damit Motivationspotential implizieren, als industriell orientierte (alte Mittelschicht) und in der service class (neue Unterklasse) vorfindbare Routinetätigkeiten. Hinzu kommt, dass in der Dienstleistungsorientierung des gegenwärtigen Kapitalismus über Projekte bzw. Netzwerke der Wissenstätigkeiten häufig die ganze Persönlichkeit des Subjekts einbezogen wird. So findet Ausbeutung gleichfalls über kommunikative und emotionale Kompetenzen statt, denn diese werden zusätzlich ökonomisch verwertet (vgl. Reckwitz 2020, S. 159f.) respektive zu Mehrwerten für die Kapitalproduktion.

¹⁰⁹ Vgl. dazu auch Bourdieu 2020; May/Alisch 2012.

¹¹⁰ Vgl. dazu auch Jepkens/van Rießen/Streck 2020.

Einzelbetreuung nach § 35 SGB VIII. Datenerhebungen erfolgten mit teilstrukturierten Interviews. Als Auswertungsmethode wählten sie die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Befragt wurden Jugendliche im Alter von 16-19 Jahren (vgl. ebd., S. 81f.). Da der Gebrauchswert nach Schaarschuch einen theoriegenerierenden Anspruch impliziert, gab es keine inhaltlich vorgefertigten Konzepte. Analog der Annahmen der Neueren Dienstleistungstheorie wurde strikt die Nutzer:innen-Sicht rekonstruiert. Im Grundlagenforschungsstand erscheint der Gebrauchswert als Nutzen personenbezogener sozialer Dienstleistungen, den die Subjekte in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebensführung vom Dienstleistungsangebot für sich herleiten. Der Gebrauchswert geriert sich mithin als Amalgam dessen, was durch die Dialektik von Gebrauchswerthaltigkeit und Normierungsanspruch im Erbringungsverhältnis der personenbezogenen sozialen Dienstleistung für die Nutzer:innen entsteht (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 90f.). Vor dem Hintergrund der Lehrforschungsprojekte gelang es, eine kategoriale Grundstruktur zu entwickeln.

Im Ergebnis kann zunächst grundsätzlich zwischen dem (1) *Nutzen* auf inhaltlicher Ebene, als Amalgam dessen, was aus Nutzer:innen-Sicht gebrauchswerthaltig erscheint und der (2) *Nutzung* als Formen von Aneignungsprozessen sozialpädagogischer Angebote unterschieden werden. Darüber hinaus bildet das Grundmodell sowohl den subjektiven als auch institutionellen Relevanzkontext ab (vgl. ebd., S. 92), da Gebrauchswerte Sozialer Arbeit durch die subjektiven Relevanzstrukturen der Nutzer:innen und der Professionellen sowie deren Institutionen/Organisationen beeinflusst werden. Zudem reflektiert die Relevanzstruktur der Professionellen die Limitationen der sozialstaatlich-programmatischen Ausgestaltung. Nachfolgend werden die eben benannten Elemente des Grundmodells aufgeschlüsselt.

(1) *Der inhaltliche Nutzen* als inhaltlicher Gebrauchswert – die Verdichtung dessen, was Nutzer:innen inhaltlich aus dem Angebot für sich ‚mitnehmen‘:



Abbildung 9: Nutzenkategorie – inhaltliche Dimension (Quelle: selbst erstellt)

a) Materieller Nutzen impliziert insgesamt vier Aspekte in seiner Dimensionierung. Die Dimensionen stehen dabei für Phänomene gegenständlicher und instrumenteller Art. Insgesamt umfasst sie einen materiellen und drei immaterielle Aspekte, die auf den materiellen Nutzen bezogen sind (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 93):

- Der *materielle Aspekt* impliziert den konkreten stofflichen Nutzen wie beispielsweise monetäre Mittel oder eine Bereitstellung von Wohnraum etc. . Hierbei ist der Kontext von besonderer Bedeutung, denn eine Wohnung ist beispielsweise nützlich, wenn die Nutzer:innen dem Lärm aus ihrem Wohnheim entfliehen können.
- Der *immaterielle Aspekt I der materiellen Dimension* kann hingegen in zwei Unterasspekte gegliedert werden. So bezieht sich der erste *immaterielle Aspekt* auf die materielle Nutzenkategorie, nimmt allerdings keine stoffliche Gestalt an. Er zeigt sich in Form von Tipps oder Hinweisen bezogen auf stoffliche Nutzenaspekte z. B. Tipps im Rahmen der Wohnungssuche der Nutzer:innen und Hinweise, die helfen, Alltagsangelegenheiten zu bewältigen.
- Der *immaterielle Aspekt II* erscheint hingegen als Erweiterung von Fähigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf materielle Aspekte. So bezieht er sich auf Fähigkeiten, die als Resultat der Inanspruchnahme des Angebots entwickelt werden konnten z. B. Entwicklung von Konfliktkompetenz, Selbstkontrolle oder auch Kompetenzen zur Ausfüllung von Anträgen etc. . In dieser Dimension wird außerdem die Veränderung des psycho-physischen Zustandes in Persona als Ergebnis von Selbstregulationsprozessen über Kompetenzentwicklung etc. besonders evident.
- Der *immaterielle Aspekt III* des Nutzens steht für die Subsumtion von Vermittlungstätigkeiten in Form von Ressourcen seitens der Professionellen, so z. B. der Zugang zu Ämtern, der durch Fachkräfte erreicht wird etc. – diese Form des Nutzens geht weit über die bloße Informationsgabe hinaus.

(vgl. insgesamt Oelerich/Schaarschuch 2005b, S. 84-87; Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 194f.; Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 92).

b) Personaler Nutzen bezieht sich ebenfalls auf vier Aspekte und fokussiert die Qualität der Beziehung zwischen Nutzer:innen und Professionellen. Er impliziert Faktoren der

Beziehungsgestaltung, die über die konkrete Interaktion vermittelt werden und Bedeutung für Prozesse der Lebensbewältigung der Nutzer:innen haben (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 197):

- *Anerkennung*¹¹¹ als personaler Nutzen impliziert die Achtung bzw. Wertschätzung und den Respekt, der den Nutzer:innen seitens der Professionellen innerhalb der Arbeitsbeziehung entgegengebracht wird, z. B. Interaktion auf Augenhöhe als gleichwertige Interaktionspartner:innen.
- *Sicherheit*¹¹² als personaler Nutzen konstituiert sich als Gefühl von Geborgenheit oder der interpersonellen Gewährung von Zuverlässigkeit – Sicherheit dient als Ressource für schwierige Situationen.
- *Zuwendung* als personaler Nutzen bezieht sich auf die emotionale Zuwendung seitens der Professionellen, wenn sie z. B. die Nutzer:innen in den Arm nehmen oder im Gespräch Wärme zeigen.
- Der *Macht- und Disziplinierungsaspekt* der personalen Nutzen-Dimension emergiert hingegen als Verhaltenssteuerung durch Druck, Zwang oder kontrollorientiertes Handeln seitens der Professionellen, z. B. die Einhaltung von Absprachen, Pünktlichkeit etc. (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 194f.; Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 92).

c) Infrastruktureller Nutzen bezieht sich hingegen darauf, dass ein aktueller Nutzen darin besteht, überhaupt ein Angebot nutzen bzw. eine Leistung in Anspruch nehmen zu können, bevor sich dieser in Gestalt materieller oder personeller Aspekte kristallisiert z. B. das Wissen um die Verfügbarkeit von Ansprechpartner:innen bei Problemen – die reine Potentialität der Verfügung geriert sich hier bereits als Nutzen. So können Angebote Sozialer Arbeit schon als

¹¹¹ In Referenz zu verschiedenen psychologischen Annahmen (Gesprächspsychotherapie, Schematherapie u. a.) kann die Relevanz der personalen Dimension des Nutzens noch evidenter dargelegt werden. Der Mensch sehnt sich grundsätzlich nach Anerkennung (Stumm/Keil 2014a, S. 9f.), der Aspekt erscheint also als Bedürfnis des Subjekts nach Zwischenmenschlichkeit (Biermann-Ratjen 2012, S. 81), die mit personaler Entwicklung korreliert. Ist Anerkennung vollständig absent, stagnieren Entwicklungsprozesse. Nach Sachse et al. sind dem Menschen interaktionelle Grundbedürfnisse inhärent – hier Motive genannt – bei denen das Anerkennungs-Motiv als positive Rückmeldung zur eigenen Person bezeichnet wird (vgl. Sachse/Sachse/Fasbender 2011, S. 91). Vor dem Hintergrund dieser und weiterer Aspekte von Beziehungsarbeit konstituiert sich die personale Dimension des Nutzens als Gradmesser für mehr oder minder erfolgreiche Beziehungsarbeit, die entscheidend für Entwicklungsprozesse ist.

¹¹² Auch hier komme ich nicht umhin, auf wichtige Erkenntnisse der Psychologie zu verweisen. Dem Menschen ist ein genuines Bindungsbedürfnis inhärent (vgl. Buchheim 2007, S. 68), das biologisch determiniert ist und vor allem in der Kindheit, aber auch im ganzen Lebensvollzug sehr hohe Relevanz besitzt, um sowohl das Überleben (epigenetische Veranlagung), als auch die Befriedigung des Sicherheitsbedürfnisses zu gewährleisten (vgl. Höger 2011, S. 65). Wird das Bedürfnis befriedigt, kann das Kind in die Exploration gehen (vgl. Biermann-Ratjen 2012, S. 77). Zwar agieren die Professionellen nicht als Bindungsperson par excellence, gleichwohl geht es um die interaktionelle Herstellung von biobehavioraler Synchronizität (vgl. Strüber 2016, S. 145) zur Herstellung einer (erbringungskontextlichen) Atmosphäre von Sicherheit und Vertrauen, denn die Nutzer:innen von personenbezogenen Dienstleistungen Sozialer Arbeit sind auf ein gewisses Maß an Sicherheit und Zuwendung (siehe auch dritter Aspekt) angewiesen, um sich öffnen und damit Entwicklungsprozesse einleiten zu können. Ohne empirische Belege aus der hier priorisierten sozialpädagogischen Nutzerforschung anfügen zu können, drängt sich doch die logische Schlussfolgerung auf, dass Aneignungsprozesse nur erfolgreich zu Gebrauchswerthaltigkeiten führen, wenn die gefühlte Sicherheit der Nutzer:innen in Verbindung mit interpersonaler Zuwendung der Professionellen innerhalb des intersubjektiven Erfahrungsraums gewährleistet wird.

verfügbare Infrastruktur Gebrauchswerthaltigkeiten implizieren (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005b, S. 90; Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 93).

(2) Die *Nutzungs-Kategorie* der Sozialpädagogischen Nutzerforschung steht komplementär zur Nutzendimension dafür, wie die Nutzer:innen mit den Angeboten Sozialer Arbeit konkret umgehen. Damit sind sowohl das Aneignungshandeln der Nutzer:innen als auch die Strategien der Nutzung sozialstaatlicher Angebote gemeint (vgl. Dolić/Schaarschuch 2005, S. 99):

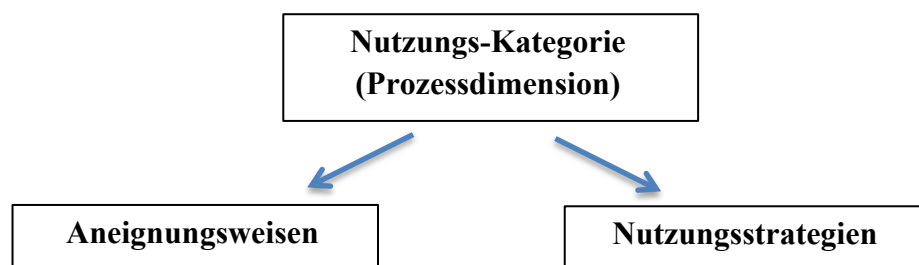


Abbildung 10: Nutzungskategorie – Prozessdimension (Quelle: selbst erstellt)

a) **Aneignungsweisen** werden im Grundlagenforschungsstand als Prozesse bezeichnet, die in Verhaltensrepertoire- und Kompetenzerweiterungen münden bzw. deren Resultat darstellen. Dolić und Schaarschuch gehen davon aus, dass die Nutzer:innen als aktiv aneignende konsumierende Subjekte von Gehalten der Dienstleistung handeln (wie in der Neueren Dienstleistungstheorie konzipiert) und unter Zuhilfenahme des professionellen Handelns eine Transformation bzw. qualitative Erweiterung von eigener Kompetenz erfolgt (vgl. Dolić/Schaarschuch 2005, S. 100f.). Aneignung kann hier nach zwei Unterkategorien differenziert werden:

- *Aneignung als Lernprozess* beschreibt dabei den unmittelbaren Kompetenzerwerb durch Lernen, das nach Schaarschuch weit über die Akkumulation von Wissen und dessen Adaption an kognitive Strukturen hinaus geht, sodass in dieser Konnotation nach gelungenem Prozess ein verändertes Verhalten, Handeln und Denken durch die selbstbestimmte Auseinandersetzung des Subjekts mit den Professionellen erfolgt.
- *Aneignung als Selbstreflexionsprozess* konstituiert sich hingegen in der selbstreflexiven Auseinandersetzung des Subjekts respektive den eigenen Denkweisen und Handlungen. Dolić und Schaarschuch bezeichnen Selbstreflexion im Sinne von Aneignung dann, wenn die Nutzer:innen über die Reflexion, als ein „Sich-Aus-Einander-Setzens zum Gegenstand der Beobachtung, Überprüfung, des Vergleichens und Bewertens“

(Dolić/Schaarschuch 2005, S. 112), zu handlungsrelevanten Deutungen in Bezug auf die eigene Gefühlslage, den eigenen Denkweisen oder Einstellungen gelangen.

(vgl. insgesamt Dolić/Schaarschuch 2005, S. 109-112; Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 94).

b) Nutzungsstrategien können als Formen des Umgangs mit Angeboten Sozialer Arbeit bezeichnet werden – sozusagen deren Handlungsabfolgen. Nutzer:innen nehmen aus den sehr widersprüchlichen¹¹³ und komplexen Angeboten personenbezogener sozialer Dienstleistungen diejenigen Aspekte für sich heraus, die für sie subjektiv bedeutsam sind. Handeln wird hierbei als sinnstrukturiertes Vorgehen bezeichnet, das vor dem Hintergrund der Subjektivität der Nutzer:innen in ihrem Habitus erfolgt (vgl. Dolić/Schaarschuch 2005, S. 99f.). Hier gilt es ebenfalls zwei Unterkategorien zu differenzieren:

- *Die Nutzungsstrategie der Vermeidung* – dieser Vorgang bezieht sich darauf, dass die Nutzer:innen in einer defensiven Haltung versuchen, Aspekte des Dienstleistungsangebotes zu umgehen, die für sie als unerwünscht erscheinen, bei gleichzeitigem Wunsch, das Angebot dennoch fortzusetzen. Anders ausgedrückt steht diese Kategorie für eine kalkulierte Vermeidung bestimmter Aspekte eines Angebots bei gleichzeitiger Nutzung derjenigen Aspekte, die sie für sich als gebrauchswerthaltig erachten.
- *Die Nutzungsstrategie der Kooperation* geriert sich hingegen als bewusste Zusammenarbeit der Nutzer:innen mit den Professionellen. Die Nutzer:innen wollen vor dem Hintergrund eigenaktiver Intentionalität ein subjektiv gesetztes Ziel erreichen respektive einen Zustand, der als unbefriedigt erlebt wird, verändern. So produzieren sie ein Kooperationsinteresse, das trotz entsprechender Reglementierungen des Angebots entsteht, um Zustandsveränderungen herbei zu führen.

(vgl. insgesamt Dolić/Schaarschuch 2005, S. 99, 101-105; Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 93f.).

Neben der zentralen Kategorisierung von Nutzen und Nutzung konturieren Oelerich und Schaarschuch außerdem den (3) *subjektiven und institutionellen Relevanzkontext* bei der

¹¹³ Die Widersprüchlichkeit bezieht sich auf die Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle in Kontexten Sozialer Arbeit (vgl. Dolić/Schaarschuch 2005, S. 99), was bereits als doppeltes Mandat dargelegt wurde. Konkret gehen Oelerich und Schaarschuch vor dem Hintergrund der Neueren Dienstleistungstheorie davon aus, dass die kapitalistisch strukturierte Gesellschaft stets Widersprüchlichkeiten produziert und sich Nutzer:innen ihre Amalgame in der Dialektik von Assistenz und Normierung aneignen, also Angebote Sozialer Arbeit auch umdeuten oder gar unterlaufen etc. (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 93).

Erstellung ihres Grundmodells. Damit sind die subjektiven und strukturellen Aspekte der im Erbringungsverhältnis aufeinandertreffenden Personen angesprochen. Der Kontext bezieht sich auf den Hintergrund, vor dem Gebrauchswerthaltigkeiten entstehen, denn innerhalb der Dienstleistungserstellung treffen im intersubjektiven Erfahrungsraum einerseits Nutzer:in und Professionelle in ihren individuellen strukturierten und strukturierenden Strukturen aufeinander und andererseits ist die Dienstleistungserbringung stets durch die organisationalen/institutionellen Strukturen prästrukturiert. So hängt die Gebrauchswerterstellung (und ob überhaupt ein Wert entsteht) letztlich von den subjektiven Deutungen in Verbindung mit den Rahmenbedingungen der Angebote Sozialer Arbeit ab (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 95):

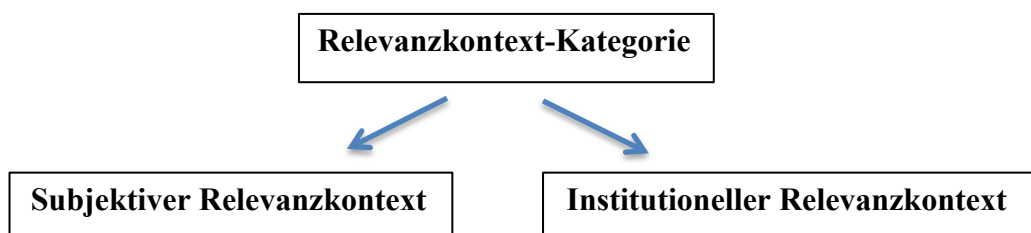


Abbildung 11: Relevanzkontext (Quelle: selbst erstellt)

a) Relevanzkontext – die subjektive Struktur steht für den individuellen Hintergrund der Nutzer:innen. Die strukturierte und strukturierende Struktur des Subjekts entscheidet letztlich, ob ein Gebrauchswert erschlossen wird oder nicht. Die Autor:innen differenzieren hierbei nach (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 95):

- *Einschätzung der eigenen Lebenssituation/Problemqualität*, wie das Problem in der aktuellen Situation seitens des Subjekts wahrgenommen wird, wie wichtig ein Problem erscheint oder welche Ressourcen für Bewältigungsleistungen vorhanden sind, um den Alltag zu bewältigen.
 - *Individuelle Präferenzen*, die als Vorlieben, Interessen und Vorerfahrungen wahrgenommen werden, denn sowohl subjektive Interessen als auch positive bzw. negative Vorerfahrungen wirken sich dezidiert auf den potentiellen Nutzen aus.
 - *Kulturell-normative Orientierung*, also ob kulturelle Aspekte eine Rolle spielen bzw. wie sie die Nutzer:innen in ihren Biographien geprägt haben.
- (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005b, S. 92f.; Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 95).

b) Relevanzkontext – die institutionelle Struktur bezieht sich auf die Strukturmerkmale der jeweiligen Einrichtung bzw. des Angebots, die sich aus Sicht der Nutzer:innen auf Nutzen bzw. Nicht-Nutzen auswirken (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 95):

- *Programmerkmale* bezeichnen hierbei die konkrete Ausgestaltung des Angebots in Verbindung mit dessen Aufgaben, Zielen, Strukturaspekten etc., z. B. wie Regelungen definiert sind, Absprachen erfolgen, welche Angebote (Gruppen, Beratung u. a.) vorhanden sind.
- *Die Organisationsstruktur* steht für Hierarchien, den Personalschlüssel, Vernetzungsarbeit mit anderen Einrichtungen etc., die dem Angebot Sozialer Arbeit inhärent sind.
- *Das professionelle Konzept* erscheint als Sammlung definierter Merkmale des konkreten Handelns der dienstleistungserbringenden Professionellen, z. B. Nähe-Distanz, Umgang mit Kontrolle/Freizügigkeit etc. .

(vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005b, S. 94; Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 95).

Im Resümee erscheint der Grundlagenforschungsstand als Grundstruktur des Nutzens, der sowohl aus dem konkreten Produkt der personenbezogenen sozialen Dienstleistung als Nutzen-Kategorie als auch den Prozessen der Nutzung und den im Hintergrund stehenden Relevanzkontexten besteht. Alle hier aufgeführten Dimensionen stehen im Zusammenhang und der Gebrauchswert Sozialer Arbeit konstituiert sich als Resultat des Zusammenspiels der drei Dimensionen, bzw. ob überhaupt ein Gebrauchswert entsteht, bestimmt eben die individuelle Konstituierung der Dimensionen im Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit. Abbildung 12 visualisiert zusammenfassend das Grundmodell:

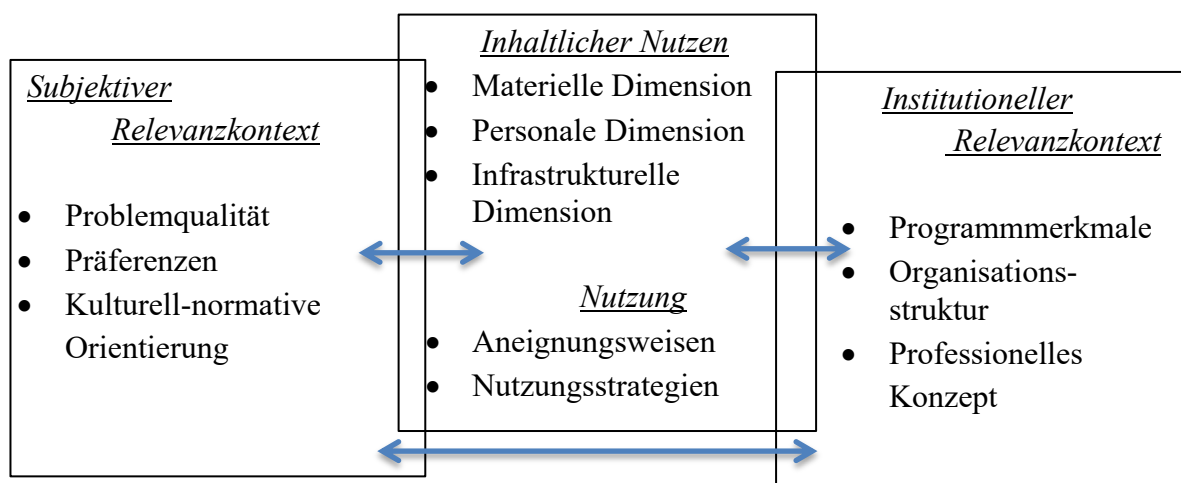


Abbildung 12: Grundmodell des Nutzens (Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 96)

Die hier vorliegende Dissertation greift die im Grundmodell des Nutzens inhärente Kategorie der Nutzung auf; sie behandelt das zentrale Erkenntnisinteresse. Ich beabsichtige nun den Nutzungsbegriff auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit zu übertragen und die Aneignungsweisen- und Nutzungsstrategien der Schüler:innen in ihrer Auseinandersetzung mit dem personenbezogenen sozialen Dienstleistungsangebot Schulsozialarbeit zu dechiffrieren, um die Nutzung von Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund einer umfassend elaborierten Aneignungs- und Bildungskonzeption auf dem Fundament der Neueren Dienstleistungstheorien zu eruieren.

Es gilt nun wichtige Studien der Sozialpädagogischen Nutzerforschung zu referenzieren, die sich mit den einzelnen Kategorien des Grundmodells oder Teilaspekten davon in spezifischen Handlungsfeldern auseinandersetzen. Danach erfolgt die noch ausstehende Referenzierung der Wirkungsstudien mit inhärenter Nutzer:innenperspektive aus dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit und schließlich sollen genuine Sozialpädagogische Nutzerforschungsstudien thematisiert werden.

4.3.3. Spezifische Studien Sozialpädagogischer Nutzerforschung in Referenz zum Grundlagenforschungsstand

Im Anschluss an den Grundlagenforschungsstand soll nun in einem Dreischritt die Spezifik der Sozialpädagogischen Nutzerforschung in Referenz zum bestehenden Grundmodell erfolgen. Das Unterkapitel knüpft direkt an Kapitel 2.3. an, in dem der Forschungsstand zur Schulsozialarbeit sowohl referenziert als auch im Sinne des Überhangs der Wirkungsforschung und deren Grundannahmen umfangreich kritisiert wurde (vgl. dazu Kapitel 2.3.1. und 2.3.2.). Zunächst rekurre ich auf Studien, die der Sozialpädagogischen Nutzerforschung zuzuordnen sind und folglich weitere Erkenntnisse entsprechend dem Grundmodell liefern (a). Danach erfolgt in Analogie zu Kapitel 2.3. die Auflistung der Wirkungsforschungs-Studien im Handlungsfeld Schulsozialarbeit, denen zumindest partiell eine Nutzer:innen-Perspektive inhärent ist (b), gefolgt von Studien, die genuin der Sozialpädagogischen Nutzerforschung in besagtem Handlungsfeld einzuordnen sind (c).

(a) Sozialpädagogische Nutzerforschung in spezifischen Handlungsfeldern¹¹⁴

Hier ist zunächst eine Studie von Viktoria Krassilshikov (2009) zu nennen. Sie untersuchte das Phänomen des Abbruchs in Beratungsprozessen, um daraus nutzenlimitierende Strukturen für die Beanspruchung psychosozialer Beratung zu dechiffrieren. Konkret fragte sie danach, was für den Abbruch von Nutzungsprozessen ausschlaggebend war (vgl. Krassilshikov 2009, S. 98). Um diese Frage zu beantworten, rekurrierte sie methodologisch auf die Grounded Theory, die einen adäquaten Zugang zu den subjektiven Sichtweisen dadurch offeriert, dass die Perspektiven der Befragten eingenommen werden. Deshalb ist dieses Vorgehen mit dem grundlegenden Interesse der Sozialpädagogischen Nutzerforschung kompatibel, denn im Mittelpunkt des Paradigmas steht die Dechiffrierung der Perspektiven von Nutzer:innen personenbezogener sozialer Dienstleistungen (vgl. ebd., S. 101f.). Analog zur methodologischen Grundlage konnte sie mehrere nutzenlimitierende Strukturen mittels Problemzentrierter Interviews in Verbindung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse rekonstruieren. Um die Kategorien der Daten am Material klar auszudifferenzieren, zog sie das Prinzip der maximalen Ähnlichkeit und Unterscheidung von Strauss heran (vgl. ebd., S. 109-114). Im Ergebnis begründet Krassilshikov die Entstehung von Barrieren für das Aneignungshandeln der Nutzer:innen einerseits aus dem Erbringungskontext personenbezogener sozialer Dienstleistungen und andererseits aus den individuellen Dispositionen der Professionellen. Diese können unabhängig vom Kontext Limitationen produzieren. Die Barrieren beziehen sich auf Differenzen im Problemverstehen, auf die interaktionellen Rahmenbedingungen und den subjektiven Relevanzkontext (vgl. ebd., S. 226-229). Ihre Studie fokussiert das Feld der psychosozialen Beratung, bleibt allerdings genuin im Paradigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung und verdeutlicht exemplarisch Limitationen bei der Gebrauchswerterstellung bzw. Grenzen für das Aneignungshandeln der Nutzer:innen.

Darüber hinaus kann eine Studie von Oelerich, Schaarschuch, Beer, und Hiegemann genannt werden. Sie konnten Barrieren für die Aneignungstätigkeit der Nutzer:innen eruieren. Es ging vor allem darum, die Bedingungen der Dienstleistungserbringung und deren Kontexte im Hinblick darauf kritisch zu analysieren, wie sie die Inanspruchnahme respektive Nutzung der Nutzer:innen erschweren oder gar verhindern (vgl. Oelerich et al. 2018, S. 6). In diesem Zusammenhang wurden teilstandardisierte Interviews einerseits in verschiedenen Bereichen der KJH und andererseits im Beratungs- u. Betreuungsbereich für Erwachsene mit insgesamt 76

¹¹⁴ Hier werden nur die Studien referenziert, die im Zusammenhang mit dem Grundmodell aus meiner Sicht als relevant erachtet werden.

Nutzer:innen durchgeführt (vgl. ebd., S. II, S. 18). Eine Barriere bezieht sich auf Anforderungen der Einrichtungen, die diese an die Nutzer:innen stellen und entsteht dann, wenn die Aneignungstätigkeit des Subjekts durch den sozialstaatlichen Erbringungskontext, situative Bedingungen o. ä. aus Sicht der Nutzer:innen beschränkt oder gar konterkariert wird (vgl. ebd., S. 7, S. 51). Analog zum Analyseraster der Neueren Dienstleistungstheorie konnten Barrieren auf allen Ebenen identifiziert werden (vgl. ebd., S. I). Sie konzentrieren sich im Kern auf vier Dimensionen. Eine erste Dimension dokumentiert die Anforderungen der jeweiligen Einrichtung an die Nutzer:innen hinsichtlich verschiedener Aspekte. Hinzu kommt der zugewiesene Objektstatus innerhalb von Nutzungsprozessen, wenn beispielweise die Nutzer:in nicht ernst genommen oder anerkannt werden bis hin zu stark pejorativen Verhaltensweisen innerhalb professioneller Interaktionen. Außerdem stellen stigmatisierende Attribuierungen durch die Inanspruchnahme der Dienstleistung in Abweichung von der gesellschaftlichen Normalitätskonstruktion eine Barriere dar. Schließlich wirken starke machtasymmetrische Verhältnisse, die sich in den Interaktionen konstituieren, restringierend auf mögliche Nutzen-Prozesse aus (vgl. ebd., S. 53f.). Bei dieser Studie handelt es sich um genuine Sozialpädagogische Nutzerforschung, wie sie hier dargelegt wurde. Durch eine beachtliche Datenerhebung (76 Interviews!) offeriert die Studie einen umfangreichen Einblick auf Barrieren bei der Gebrauchswerterzeugung seitens der Nutzer:innen in vielfältigen Handlungsbereichen, respektive geht sie über die Spezialisierung auf einen Bereich weit hinaus. Außerdem verdeutlicht sie implizit, wie sozialstaatliche Einrichtungen und deren ausführenden Professionellen Wirkungen limitieren oder verhindern.

Schließlich kann eine Studie von Rebekka Streck (2016) referenziert werden. Sie rekonstruierte die Nutzungsstrategien und Aneignungsweisen im Handlungsfeld der offenen Drogenarbeit sowohl im Rückgriff auf teilnehmende Beobachtungen als auch mittels Problemzentrierter Interviews. Dazu verwendete sie einen ethnographischen Zugang und nutzte ebenfalls die Grounded Theory Methodologie, um die Nutzungskategorie gegenstandsbezogen weiterzuentwickeln (vgl. Streck 2016, S. 90f.). Während sich Krassilshikov auf das Theoretical Sampling und das Prinzip der Ähnlichkeit und Unterscheidung konzentrierte, nutzte Streck die Grounded Theory vollständig zur Datenauswertung bzw. Theorieentwicklung (vgl. ebd., S. 98ff.). Ihre Perspektive ist dabei an die konkrete Situation gekoppelt. Nutzung emergiert als Bezeichnung für ein situatives Ereignis und Aneignung findet analog situationsbezogen statt (vgl. ebd., S. 24). Streck rekonstruiert Gestalten von Aneignung, denen verschiedene Aspekte inhärent sind:

1. Aneignung als Integration sozialer Dienstleistungen in die Alltagsorganisation.
2. Aneignung als Praxis der Selbstverortung und in der Beanspruchung des Raumes.
3. Aneignung als Arbeit an der eigenen Biographie (durch Besuche eines Drogenkontakt-ladens)

(vgl. insgesamt ebd., S. 338).

Aneignung ist demzufolge aus ihrer Sicht ein Prozess, der fortwährend in Situationen personenbezogener sozialer Dienstleistungen bewerkstelligt werden muss und folglich ebenso gestört oder erschwert werden kann. Die Rekonstruktion des empirischen Materials erfolgte hierbei im konkreten Handlungsvollzug über Beobachtungen und auf Basis des eruierten Interviewmaterials. Aneignung zeigt sich in den Narrativen als Passungsverhältnis von Gedanken, Eigentheorien, biographischen Erlebnissen und erfahrenen Gelegenheiten innerhalb von Erbringungsverhältnissen. Im Interviewgeschehen finden diese Prozesse auf einer reflexiv-konstruierenden Ebene statt (vgl. ebd.). Strecks Studie erscheint als entschiedene Weiterentwicklung der Nutzungskategorie im Spezifikum der offenen Drogenarbeit. Gleichwohl verwendet sie alternative Methoden der Datenerhebung, um Schaarschuchs Limitationen in der Kategorienbildung (der Konstruktion der zweiten Ordnung mittels Interviews) über Beobachtungsverfahren zu umgehen.

Die drei benannten Studien stehen für exemplarische Weiterentwicklungen des Grundmodells über spezifische Handlungsfelder bzw. handlungsfeldübergreifend. Für die vorliegende Datenlage und das damit korrespondierende Erkenntnisinteresse ist vor allem Rebekka Strecks Aneignungsbegriff eine sinnvolle Ergänzung zur Nutzungs-Kategorie.

(b) Wirkungsforschung mit inhärenter Nutzer:innen-Perspektive im Handlungsfeld Schulsozialarbeit.

Im präferierten Handlungsfeld der Schulsozialarbeit sind zunächst Studien aufzuführen, die genau der Wirkungsforschung zuzuordnen sind, allerdings zumindest partiell die Nutzer:innenperspektive implizieren. In diesem Zusammenhang konnten Ahmed, Gutbrod und Bolay 2010 folgende Ergebnisse zum Nutzen von Schulsozialarbeit eruieren (die Wirkungsweisen wurden bereits in Kapitel 2.3. aufgelistet):

- Etwa die Hälfte der Schüler:innen nutzen mindestens ein Angebot von Schulsozialarbeit, vorrangig Schüler:innen mit Migrationshintergrund, etwa 1/3 nimmt Beratungsangebote wahr, 7 Prozent davon werden in das weitere Netz der KJH vermittelt.
- Im Kontext von Nutzungsweisen werden Schulsozialarbeiter:innen als ‚andere Erwachsene‘ wahrgenommen und die daraus resultierenden Handlungen können als ‚verlässliche Gelegenheitsstrukturen‘ bezeichnet werden.
(vgl. insgesamt Hollenstein/Nieslony 2012, S. 30f.).

Weitere Studien von Bolay et al.¹¹⁵ im Handlungsfeld Schulsozialarbeit bezogen die Nutzer:innenperspektiven im Hinblick auf die lebensweltlichen Deutungsmuster von Schüler:innen ein. Die Daten wurden durch qualitative Interviews und Gruppendiskussionen eruiert. Dazu fragten die Forscher unter anderem nach dem Zugang zum Angebot von Schulsozialarbeit und deren Nutzungsweisen. Darüber hinaus rekonstruierten sie die schulisch vermittelte Lebenslage (vgl. Flad/Bolay 2006, S. 160f.).

Erwähnenswert ist außerdem eine umfangreiche Studie von Schumann, Sack und Schumann. Die Nutzer:innen-Perspektive erscheint hier ebenfalls als additive Perspektive in Form der Nutzungsgewohnheiten der Schüler:innen, die über Leitfadeninterviews und Fragebögen eruiert wurden (vgl. Schumann/Sack/Schumann 2006, S. 59-64). Des Weiteren eruierte Streblov die Wirkungen von Schulsozialarbeit am Beispiel ‚Schulstation‘ einer Berliner Hauptschule. Die Daten wurden mittels Gruppendiskussionen und Beobachtungen erhoben. Sie rekonstruierte vielfältige kollektive Wissensbestände im Hinblick auf die Erlebenspraxen des schulischen Alltags, wodurch auf Wirkungsweisen vor dem Hintergrund der Umsetzung des Schulsozialarbeits-Angebots geschlossen werden konnte (vgl. Streblov 2005, S. 64f.; Streblov 2010, S. 216). Auch diesem Forschungsdesign war die Nutzer:innen-Perspektive partiell inhärent (vgl. Streblov 2010, S. 209-226).

Schließlich ist auf Erkenntnisse von Aghamiri (2016) hinzuweisen. Sie führte eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Gruppenarbeit mit Themenschwerpunkt soziales Lernen an einer Grundschule durch und fragte unter anderem danach, wie sich Kinder das Gruppenangebot aneignen (vgl. Aghamiri 2016, S. 9-12). Spaß erscheint dabei als Kategorie respektive Klammer für den Nutzen und als Form der Aneignung aus der subjektiven Perspektive der Kinder (vgl.

¹¹⁵ Vgl. dazu Bolay und MitarbeiterInnen 1999; Bolay/Flad/Gutbrod 2003; 2004.

Aghamiri 2020, S. 107). Dabei versteht sie „Aneignung als eigensinnige Tätigkeit der Subjekte: Die Erkundung, Deutung und Umwandlung der vorgefundenen Welt, welche sich vor dem Hintergrund vertrauten Alltagswissens ereignet und sowohl das Subjekt als auch die soziale Umwelt verändert“ (Aghamiri 2016, S. 12). Ihr Ansatz ist zwischen soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Kindheitsforschung einzuordnen und verfolgt konsequent die Perspektive der Kinder als Adressat:innen sozialpädagogischer Gruppenarbeit (vgl. Aghamiri 2016, S. 39f.). Aghamiris Forschungszugang gestaltet sich in Form einer Kombination aus Ethnographie und Grounded Theory Methodologie (vgl. ebd., S. 93). Die Daten wurden mittels teilnehmender Beobachtungen und Einzel- bzw. Kleingruppeninterviews erhoben. Im Ergebnis rekonstruierte sie den subjektiven Deutungsrahmen der Kinder bezogen auf das ‚sozialpädagogische Andere‘ und konzipierte sozialpädagogische Gruppenarbeit als aufsehenerregende Exklusivität abseits der Routinen des Schulalltags respektive als Spektakel. Aneignung wird hier verstanden als das ‚Bespielen‘ des Spektakels durch die Kinder in sechs Kategorien, die sie als Prozess fasst: Erkundung, Erschließung des Spektakels, Gestaltung von Übergängen und Nischen, Bespielen des Spektakels als Erfahrungsangebot, Gestalten des Spektakels und die Nachwirkung bzw. Hineinwirkung (vgl. ebd., S. 320-324). In der Studie erscheinen die Kinder unter der Adressat:innenperspektive, wobei Elemente Sozialpädagogischer Nutzerforschung partiell inhärent sind.

All diesen Studien ist gemein, dass sie genuin der Adressaten- und/oder Wirkungsforschung zuzuordnen sind. Sie verfolgen primär nicht den hier präferierten Ansatz der Sozialpädagogischen Nutzerforschung nach Oelerich und Schaarschuch. Die Nutzer:innen-Perspektive fungiert allerdings als komplementäres Element von Designs, deren Intention darin besteht, Lebenslagen oder Wirkungsweisen (siehe Kritik 2.3.2.) zu eruieren. Im Handlungsfeld Schulsozialarbeit existiert nur eine kleinere Studie, die die Nutzer:innen-Perspektive priorisiert.

c) Reine Sozialpädagogische Nutzerforschung im Handlungsfeld Schulsozialarbeit

Im Mittelpunkt von Romana Dolićs (2007) Erkenntnisinteresse steht die Rekonstruktion der *Nutzung* von Schulsozialarbeit (Diplomarbeit). Analog rekurriert sie in ihrer Studie auf die Nutzungs- und Aneignungsweisen der bereits von Oelerich und Schaarschuch konstruierten Grundstruktur des Nutzens (siehe Grundmodell). Die Datenerhebung wurde über ein Kooperationsprojekt von Schule und Jugendhilfe, das thematisch den Akzent auf Schulverweigerung legt, durchgeführt. Das methodische Vorgehen erfolgte anhand von qualitativen Interviews in Bezug

auf die Frage nach der Nutzung des Angebots. Aus dem empirischen Material eruierte sie mittels Qualitativer Inhaltsanalyse mehrere Nutzungs- und Aneignungsweisen (vgl. Oelerich 2010, S. 15):

Eine erste Nutzungsweise kann als *Selektion von Angeboten* beschrieben werden. Die Kategorie steht dafür, dass Schüler:innen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Relevanzstruktur jene Angebote nutzen, die aus ihrer Sicht bedeutsam sind bzw. deren sie Bedeutung beimessen. Andere Angebote werden hingegen weniger bzw. gar nicht genutzt. Zudem konstatierte Dolić, dass die biographische Struktur der Nutzer:innen im Zusammenhang mit dieser Nutzungsweise besonders relevant ist. Eine weitere Nutzungsweise stellt die *Umnutzung* dar. Die Kategorie bezeichnet ein Nutzungsverhalten der Schüler:innen, das nicht mit den intendierten Programmzielen des Angebotes identisch war. Das Angebot erzeugte also einen Nutzen, der allerdings nicht mit dem institutionellen Relevanzkontext konvergierte. Hinzu kommen sowohl die *aktiv-kooperierenden* als auch die *passiv-verweigernden* Nutzungsstrategien im Umgang mit den Gehalten des Angebots. Auf der Ebene der Aneignungsweisen rekonstruierte sie Formen von biographischer Reflexion, Selbstreflexion und Lernprozessen (vgl. ebd., S. 15f.). Auch auf der inhaltlichen Nutzen-Ebene konnten mehrere Aspekte eruiert werden. Die Intention bestand vor allem darin, die Angebote subjektiv zu bewerten. Der aus dem Schulverweigererprojekt resultierende mögliche Schulabschluss als stofflicher Aspekt des Nutzens (materielle Dimension) wurde in Verbindung mit einer beruflichen Perspektive der Schüler:innen als nutzenbringend bewertet. Ebenso wurden die persönlichen Beziehungen zu Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen als nutzenbringend bewertet. Zu dieser personalen Dimension des inhaltlichen Nutzens zählen Aspekte wie *sich verstanden fühlen* und *sich verlassen können* in Verbindung mit professioneller Unterstützung der beiden Berufsgruppen. Schließlich eruiert die Studie einen Nutzen für die Alltagsbewältigung der Schüler:innen bezogen auf subjektiv problematisch erfahrene Situationen (vgl. ebd., S. 17f.).

Im Resümee der hier dargestellten Studien sind die Erkenntnisse zum Nutzen und zur Nutzung personenbezogener sozialer Dienstleistungen sowie das damit korrespondierende multiple Zusammenwirken der Relevanzkontexte im Handlungsfeld Schulsozialarbeit als unzureichend zu bezeichnen. Es besteht grundsätzlich erheblicher Forschungsbedarf. Zum Abschluss des Theorieteils erfolgt deshalb eine kritische Einordnung der Empirie.

4.4. Abschließende kritische Einordnung und Verdichtung der Argumentation

Die kritische Einordnung erfolgt systematisch in mehreren Schritten. Zu Beginn wird generelle Kritik am Paradigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung angeführt. Danach kritisiere ich die Nutzungs-Kategorie des Grundmodells, da sie im Fokus dieser Arbeit steht, gefolgt von einer kritischen Einordnung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Schließlich sollen die ergänzenden Studien zur Schulsozialarbeit argumentativ exegiert werden. Sodann erfolgt eine Zusammenführung der Argumentation.

Generelle Kritik am Paradigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung

Zunächst ist auch die Sozialpädagogische Nutzerforschung „in konkret-historischen gesellschaftlichen Zusammenhängen situiert“ (Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 23). So muss sie sich stets nach den Bedingungen ihrer eigenen analytischen Grundlage fragen bzw. diese reflektieren, um ihr nicht selbst anheim zu fallen (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 23). Außerdem muss grundsätzliche Kritik am theoretischen Hintergrund geübt werden. Die Nutzer:innen-Perspektive setzt voraus, dass Subjekte als Nutzer:innen handeln, es besteht also ein vorstrukturierter Rahmen durch die Nutzer:innenfigur, der einen Theorie- und Instrumenteneffekt erzeugt, den es zu reflektieren gilt. Weiter stellt die Nutzer:innenkonstruktion an sich eine idealtypische Konstruktion, als spezifische Perspektive auf die Interaktion von Nutzer:innen und Professionellen Sozialer Arbeit dar (vgl. Streck 2016, S. 21f.). Schließlich wird durch die Studie von Krassilshchikov evident, dass die individuellen Dispositionen der Professionellen (als eigenständige Subjekte, nicht nur als ausführende Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen) analytisch im Grundmodell nur ungenügend Berücksichtigung finden. Am Beispiel der nutzenlimitierenden Strukturen erscheint die Relevanz dieses Aspektes besonders deutlich.

Kritik bezogen auf die Nutzungs-Kategorie als zentrales Element der vorliegenden Arbeit

Das Grundmodell kann für die Dissertation als Ausgangskategorie dienen. Gleichwohl gilt es, die bestehende Datenlage zu kritisieren. Zunächst reflektieren die Autor:innen selbstkritisch, dass es sich bei der kategorialen Grundstruktur um eine Konstruktion zweiter Ordnung handelt, da die Nutzer:innen innerhalb der Datenerhebung mit Interviews befragt wurden, statt sie im konkreten Handlungsvollzug z. B. zu beobachten (vgl. Dolić/Schaarschuch 2005, S. 100). Weiter – das wurde von mir bereits in der Neueren Dienstleistungstheorie angedeutet – ist die

Aneignungskonzeption als zu oberflächlich zu kritisieren. Das, was als Transformation und Mündung in Kompetenzerweiterung dargestellt wird, kann mit der vorliegenden Arbeit abstrakt ausgedrückt als komplexer doppelter Kooperationsprozess bezeichnet werden. Auch wirkt die Aneignungskategorie des Lernprozesses diffus, denn was konkret unter Lernen verstanden wird, bleibt hier weitgehend, mit Ausnahme eines kurzen Exkurses auf Edelmann (siehe Dolić/Schaarschuch 2005, S. 109), unberücksichtigt. Die vorliegende Konzeption konstruiert hingegen einen komplexen non-formalen Bildungsbegriff, der umfassend darlegt, was unter Bildung verstanden wird. So dient die Grundkategorisierung in der Übertragung auf Schulsozialarbeit nur als Ausgangsmodell. Allerdings soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die genannten Autor:innen hier Pionierarbeit geleistet haben, um erste Konturen des Nutzens zu eruieren. Damit leisten sie einen erheblichen Beitrag zur Forschung, was an dieser Stelle gewürdigt werden soll.

Kritik an Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Außerdem ist festzuhalten, dass in Forschungsdesigns der Sozialpädagogischen Nutzerforschung bestimmte Erhebungs- und Auswertungsmethoden dominieren, die folgendes Bild offerieren: Sowohl in den Lehrforschungsprojekten der Bergischen Universität Wuppertal zur Grundstruktur des Nutzens, als auch in der Studie von Krassilshikov und in den Konzeptionen von Bolay et al., Schumann et al. wurden Daten unter Rückgriff auf qualitative Interviews erhoben und mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Gleiches gilt für die Erkenntnisse zu den Aneignungs- und Nutzungsweisen von Dolić und Schaarschuch (2005) hinsichtlich der Grundkategorie der Nutzung und Dolić (2007) bezogen auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Alternative methodische Vorgehensweisen sind bei Streblows Erhebung (2005) vorzufinden. Sie agierte mittels Gruppendiskussionsverfahren und teilnehmender Beobachtung in Verbindung mit dem Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode. Streblows Studie ist allerdings genuin der Wirkungsforschung zuzuordnen. Kathrin Aghamiris Studie (2016) ist ebenfalls methodisch alternativ konzipiert. Im Rekurs auf teilnehmende Beobachtungen und Interviews vor dem Hintergrund eines ethnographischen Zugangs wertete sie ihre Daten im Rückgriff auf die Grounded Theory aus. Im Ergebnis emergiert sozialpädagogische Gruppenarbeit an Grundschule als ‚Spektakel‘. Auch Aghamiri rekurriert nicht primär auf die Sozialpädagogische Nutzerforschung, sondern verwendet eher in Adressat:innen-Ausrichtung einzelne Elemente des oben beschriebenen Zugangs – so kann sie als Bindeglied zwischen Adressaten- und Nutzerforschung eingeordnet werden. Strecks Studie (2016) erscheint als einzige

methodisch alternative Erhebung, die genuin der Sozialpädagogischen Nutzerforschung einzuordnen ist. Ebenfalls anhand eines ethnographischen Zugangs führte sie teilnehmende Beobachtungen und Interviews durch. Sie entwickelte den Nutzungsbegriff in Bezug auf das Handlungsfeld der offenen Drogenarbeit unter Rückgriff auf die Grounded Theory weiter.

Abschließende Einordnung der Studien zur Schulsozialarbeit in Referenz zu 2.3.

Neben der generellen Kritik an der Wirkungsforschung, ihrem massiven Überhang in der Schulsozialarbeit in Verbindung mit der Absenz entsprechender Alternativen (siehe insgesamt 2.3.), wird durch die Auseinandersetzung der Wirkungsforschungsstudien mit inhärenter Nutzer:innen-Perspektive evident, dass diese nicht im Geist des hier präferierten Paradigmas stehen bzw. die Aneignungstätigkeit des Subjekts als Nutzer:innen nicht priorisieren. Dolićs Studie (2007) verbleibt als Einzige, die den hier referenzierten theoretischen Zugang der Neueren Dienstleistungstheorie in Verbindung mit dem Paradigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung nutzt. Außerdem erfolgten die Datenerhebungen sowohl von Aghamiri als auch Dolić in themenspezifischen temporären Projekten: Kooperationsprojekte, Schulstation als Arbeit mit Schulverweiger:innen, soziales Lernen in projektierten Gruppenangeboten etc. . Ergebnisse zu institutionalisierten Formen von Schulsozialarbeit in dauerhaften Angeboten liegen nicht vor. Dolićs Studie vermag zwar exemplarisch Nutzen und Nutzung zu belegen, bleibt aber in ihrer Aussagekraft aufgrund der Spezifik des Angebots limitiert. Aus meiner Sicht wären Erkenntnisse zur Sozialpädagogischen Nutzerforschung in dauerhaften Angeboten hilfreicher für die Eruierung der Gebrauchswerte von Schulsozialarbeit. Zumal die personenbezogene soziale Dienstleistung dann als offenes Angebot für alle Schüler:innen zur Verfügung steht und der Fokus auf Themen wie Schulabsentismus oder Gewaltprävention etc. ausbleibt, hingegen Freiwilligkeit und Breite des Angebots entsteht. Dieses Argument kann mit der Tatsache, dass die Nutzung von Schulsozialarbeit erheblich mit der konkreten lokal-konzeptionellen Ausrichtung korreliert, unterstützt werden. Je breiter und offener die Dienstleistung für Schüler:innen verfügbar ist, desto höher ist die generelle Nutzungsquote. Gleiches gilt für die freiwillige Inanspruchnahme. Wenn demgegenüber Schulsozialarbeit für bestimmte Problembereiche zuständig ist, z. B. dissoziales Verhalten, gestalten sich Angebote weniger frequentiert (vgl. Speck/Olk 2014, S. 42). Dies gilt es zu berücksichtigen! Aus der hier referierten Kritik lässt sich ableiten, dass Studien zur Gebrauchswerthaltigkeit der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit in institutionalisierten, konzeptionell offenen Angeboten vorgenommen werden sollten, damit der Nutzen für die Nutzer:innen vor dem Hintergrund des

gesamten Repertoires von Schulsozialarbeit erhoben werden kann, um so konkreter auf Wirkungen schließen zu können.

Zusammenführende Einordnung der Argumentation

Es gilt abschließend die drei zurückliegenden Kapitel in ihrem Gesamtzusammenhang zu verdichten.

1. Die Grundlegung des hier zu beforschenden Handlungsfeldes hat gezeigt, dass Schulsozialarbeit in historisch stark präformierten Strukturen mit Lehrkräften kooperiert, die entschieden von der ‚Feuerwehrfunktion‘ geprägt sind, sodass aus fachlicher Sicht eine stärkere Profilbildung im Kontrast zu eben dieser Funktion notwendig ist. Eine Emanzipation von restringierenden Bedeutungszuschreibungen kann über den Bildungszugang gelingen (Kapitel 2.1./2.2.).
2. Im Anschluss daran konnte konstatiert werden, dass die Legitimität von Schulsozialarbeit, vor allem im Hinblick auf die strukturelle Gestaltung des Handlungsfeldes, dezidiert mit Wirkungsnachweisen korrespondiert (Kapitel 2.3.1.).
3. Sodann arbeitete ich heraus, dass die bestehende Datenlage zwar von erheblichem Umfang (und Überhang) gekennzeichnet ist, gleichwohl in ihrer Aussagekraft vor dem Hintergrund der dysfunktionalen Wirkungsforschungsmodelle starke Limitationen aufweist. Anschließend konnte das Forschungsdesiderat im Handlungsfeld identifiziert und reflexiv in einen Bildungszugang in Verbindung mit der Wirkung aus Nutzer:innen-Sicht gesetzt werden, indem ich die Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien aufgriff (Kapitel 2.3.2.).
4. Eine umfassende theoretische Konstruktion dessen, was unter Bildungsarbeit in der Schulsozialarbeit verstanden werden soll, erfolgte über den non-formalen Bildungsbegriff, um so eine theoriegeleitete Anschlussfähigkeit für den Aneignungsbegriff aus dem Desiderat zu generieren (Kapitel 2.4.).
5. In der Herstellung besagter Anschlussfähigkeit erstellte ich eine umfassende Konzeption des Aneignungsbegriffs, die im Ergebnis einen veränderten Wirkungsbegriff ermöglicht (Kapitel 3.-3.3.).
6. Die Gesamtkonzeption erfordert schließlich eine professionstheoretische Rahmung Sozialer Arbeit, was über den Zugang der Neueren Dienstleistungstheorie geschah. Da ‚Dienstleistungsorientierung‘ generell eine umstrittene Begrifflichkeit darstellt, musste

sie sowohl kritisch reflektiert, als auch eine angemessen eingeordnet werden (Kapitel 4.1.). In Übertragung der Aneignungskonzeption auf die Profession Sozialer Arbeit erfolgte sodann die umfassende Darlegung der Neueren Dienstleistungstheorie, um den Begriff nutzbar zu machen. Im Fokus erscheint das Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit, und die Schüler:innen werden als Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit rekonzipiert, gefolgt von einer finalen Gesamtkonzeption als Synthese von Aneignung/non-formaler Bildung/Neuerer Dienstleistungstheorie (Kapitel 4.2.5.).

7. Der empirische Zugang erfolgte daran anschließend über das Paradigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung, das zunächst mit den bestehenden professionstheoretischen Annahmen verknüpft wurde (Kapitel 4.3.). Der nachfolgende Grundlagenforschungsstand ermöglicht eine empirische Fassung der Aneignungskonzeption über das Grundmodell der Sozialpädagogischen Nutzerforschung in der kategorialen Struktur der ‚Nutzung‘ (Kapitel 4.3.1.). Zur Erweiterung des Grundlagenmodells wurden einerseits weitere aufschlussreiche Studien referenziert und andererseits die Nutzer:innen-Perspektive aus empirischer Sicht im Handlungsfeld Schulsozialarbeit dargelegt sowie kritisiert. Dies legitimierte den Forschungsbedarf im Rahmen der Sozialpädagogischen Nutzerforschung (Kapitel 4.3.2.).

Aus der Gesamtargumentation heraus resultiert ein sehr spezifisches Bild. Im Folgenden gilt es, die subjektiven Perspektiven der Schüler:innen als Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Nutzung eines offenen und dauerhaften non-formalen Bildungs-Angebots zu dechiffrieren. Das Ziel besteht analog darin, Wirkungen von Schulsozialarbeit aus Nutzer:innen-Sicht über den Aneignungsbegriff in Verbindung mit Nutzungsstrategien zu eruieren. Die Dissertation soll Erkenntnisse zur Wirkung von Schulsozialarbeit aus einer alternativen Perspektive generieren und damit konnektiert, die Professionalisierung des Handlungsfeldes über den Bildungszugang protegieren.

Alle Fragen nach der Effektivität der Dienstleistung stehen in systematischem Zusammenhang mit den Nutzer:innen in ihrer Subjekthaftigkeit und Aneignungstätigkeit während der Interaktionsdynamik der Leistungserstellung – dies sollte deutlich geworden sein. Wirkung ist gelingende Aneignung als Resultat doppelter Kooperationsprozesse und kann nur von der Nutzer:innen selbst hergestellt werden. Es gilt also, keine Outcome-Messungen durchzuführen, sondern die Subjekte danach zu fragen, was genau und wie genau sie für sich Gehalte aus den

Erbringungsverhältnissen mit den Professionellen gewonnen haben. Folglich sind aus empirischer Sicht vor allem der Bedeutungsbegriff und der Gebrauchswertbegriff zentral. Dies gilt es in Verbindung mit den bereits aufgeworfenen Unterfragen (siehe Kapitel 3.3.) im methodischen Vorgehen zu verdichten (siehe Kapitel 5). Des Weiteren soll für die Dechiffrierung von Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien (als Handlungsabfolgen) neben der subjektiven gleichfalls die intersubjektive Sinnstruktur Berücksichtigung finden, da Aneignung auch in Verbindung mit sozialem Handeln und in intersubjektiven Erfahrungsräumen des Erbringungsverhältnisses steht. Gleichwohl muss die schulische Struktur berücksichtigt werden, denn die Nutzer:innen bewegen sich in intersubjektiven Erfahrungsräumen ihrer Klassenverbände. So können kollektive Wissensbestände eruiert werden, die Aufschluss über den zu beforschenden Gegenstand geben. Es geht mithin um die Nutzung sozialer Gegenständlichkeiten – es gilt deshalb zu fragen, wie sich Schüler:innen diese vor dem Hintergrund ihrer strukturierten und strukturierenden Struktur zu eigen machen. Mich interessiert dabei vor allem der Modus der tätigen Auseinandersetzung und die Sichtweisen, die die Nutzer:innen auf die Prozesse mit Professionellen der Schulsozialarbeit in dauerhaften offenen Angeboten reflektieren, sowie die dahinterstehenden Wissensbestände, die Aufschluss über Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien zu geben vermögen.

Aus dieser Perspektive geht es folglich um die Dechiffrierung subjektiver und kollektiver Sinnstrukturen, was zunächst methodologische Konsequenzen impliziert, die vor der Wahl des Zugangs und der Erhebungsmethodik auszuführen sind.

II Methodologie und Methodik

5. Methodologische Referenzpunkte

Die methodologischen Aspekte offerieren theoretische Begründungsfiguren für die Vorgehensweise der Methodik (vgl. Strübing 2018, S. 30) bzw. kann auch über solche Bezugspunkte auf eine bestimmte Methodik geschlossen werden. Besagte Referenzpunkte werden hier verstanden als axiomatische Setzungen im Sinne eines Vorschlags für ein spezifisches Verständnis der sozialen Welt (vgl. ebd., S. 36). Im Zusammenhang mit den vorherigen Kapiteln geht es vor allem darum, Annahmen über soziales Handeln in Strukturen zu formulieren. Der zentrale methodologische Referenzpunkt kann zunächst aus dem Aneignungskapitel hergeleitet werden. Der Begriff bildet in Verbindung mit subjektwissenschaftlich ausgerichteten erkenntnistheoretischen Annahmen die Grundfigur des Zugangs (siehe auch Kapitel 3):

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht wurde rekonstruiert, dass die elementaren Bezugspunkte des Menschen in seiner Welt kulturelle Zeichen sind. Sie implizieren historisch-kumulative Erfahrungen und sind dem Subjekt als Bedeutungen gegeben. Die Welt besteht folglich aus Bedeutungsstrukturen mit gesellschaftlichen Wissensvorräten. Sie werden über Vermittlungsinstanzen wie Familie, Peers usw. in Form von Regeln, Normen etc. symbolisch präsentiert. Weiter implizieren Bedeutungen Handlungsmöglichkeiten, die sich das Subjekt potentiell zu eigen machen kann. Aneignung verweist in diesem Zusammenhang obligatorisch auf einen Doppelcharakter, denn das handelnde ‚zu eigen machen‘ ist kein starr festgelegter Vorgang, sondern vielmehr ein intentionaler Prozess. Der Mensch eignet sich Gehalte immer vor dem Hintergrund seines subjektiven Sinns an. Bedeutungskonstitution erfolgt außerdem innerhalb von intersubjektiven Prozessen über wechselseitige Intentionalitäten in Form von sozialem Handeln als sinnstrukturierendes Handeln gegenseitigem deutend-verstehenden Agierens. Der Mensch agiert dabei prinzipiell als produktiv tätiges Subjekt (im Sinne von Marx) und wirkt durch produktiv sinnhafte Arbeit auf die Welt mittels stofflicher Reibung ein (physisch und psychisch). Folglich ist die Welt eine vom Menschen hervorgebrachte gesellschaftliche Realität und der Mensch vergegenständlicht sich durch Arbeit im gesellschaftlichen Wissensvorrat. Der Aneignungsbegriff präsentiert sich also aus methodologischer Sicht dialektisch, denn der Mensch wird als ein in wechselseitigen Vermittlungsprozessen (doppelte Kooperation) stehendes Wesen konzipiert, das einerseits über tätige Arbeit Erfahrungen aus der gesellschaftlichen

Praxis eigentümlich interiorisiert und andererseits sich selbst durch Re- und Umproduktion solcher Erfahrungen verändert und mittels Exteriorisation Gehalte vergegenständlicht (das wurde sehr ausführlich in Kapitel 3 konstruiert). Mensch und Umwelt stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Der Habitus-Begriff von Bourdieu offeriert schließlich das Bindeglied aus objektiver und subjektiver Struktur, denn der Mensch ist über Schemata, die sein Wahrnehmen, Deuten usw. beeinflussen, strukturiert. Gleichzeitig agiert er strukturierend als tätig Hervorbringender seiner Welt. Diese axiomatische Setzung soll nun im Prinzip über zwei weitere methodologische Referenzpunkte elaboriert werden, denn der subjektwissenschaftliche Zugang konzentriert sich in der hier konstruierten Eigentümlichkeit eher auf das dialektische Verhältnis, so müssen sozial-interaktionale und kollektive Aspekte noch genauer ausgeführt werden.

Ich knüpfe zunächst an Webers theoretische Ausführungen (siehe Kapitel 2) an: Er stellt eine Verbindung zwischen Handeln und subjektivem Sinn her. Soziales Handeln als solches konstituiert sich absichtsvoll (vgl. Strübing 2018, S. 42). Die Herstellung sozialer Wirklichkeit erfolgt dann intersubjektiv im tätigen Vollzug des Handelns über Interpretationsvorgänge, Bedeutungskonstitutionen und Sinnzuweisungen. Angesprochen ist damit der subjektive Sinn im intersubjektiven Erfahrungsraum (vgl. Misoch 2019, S. 5f.), denn soziales Handeln ist symbolisch strukturiert und ein situativ-prozesshaftes Geschehen, das immer einen gewissen Grad an Individualität aufweist (vgl. Schell/Hill/Esser 2018, S. 90). Diese Herstellungspraxen gilt es genauer zu beleuchten, was über verschiedene Aspekte des Interpretativen Paradigmas erfolgt.

Sozial-interaktionale Aspekte: Facetten des Interpretativen Paradigmas¹¹⁶

Soziales Handeln erfolgt stets in Situationen. Nach Thomas (1863-1947) besteht eine Situation sowohl aus objektiven Faktoren (Räume, weitere Personen etc.) den Motiven und Einstellungen der Beteiligten sowie der subjektiven Wahrnehmung dieser Faktoren. In seiner Wahrnehmung entwirft das Subjekt folglich immer eine Definition der Situation:

¹¹⁶ Das Interpretative Paradigma kann als Sammelbegriff für grundlagentheoretische Positionen bezeichnet werden, die allgemein davon ausgehen, dass dem menschlichen Handeln grundsätzlich interpretativ ausgestaltete Interaktionsprozesse zugrunde liegen. Soziale Wirklichkeit (damit auch Gesellschaft) wird folglich durch Interpretationshandlungen deutender und sich aufeinander beziehender Subjekte hervorgebracht (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 46).

„Die Situationsdefinition ist eine notwendige Voraussetzung für jeden Willensakt, denn unter gegebenen Bedingungen und mit einer gegebenen Kombination von Einstellungen wird eine unbegrenzte Vielzahl von Handlungen möglich und eine bestimmte Handlung kann nur dann auftreten, wenn diese Bedingungen in einer bestimmten Weise ausgewählt, interpretiert und kombiniert werden und wenn eine gewisse Systematisierung dieser Einstellungen erreicht wird und die anderen überragt“
(Thomas/Znaniecki 2004, S. 263f.).

Definitionen von Situationen sind einerseits immer das Ergebnis von Interpretationsprozessen der individuellen Wirklichkeit des Subjekts und andererseits resultieren daraus Folgen; dies benennt das berühmte Thomas-Theorem:

„Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real“
(Thomas 1965, S. 114).

Das Subjekt agiert interpretierend und konstruiert dadurch eine Definition dessen, was aus seiner Sicht geschieht. Damit gerieren sich Situationen als eigentümliche Vorgänge, aus denen auf Basis von Interpretationsleistungen Folgen resultieren. Wir können daraus ableiten, dass es stets erforderlich ist, das Verständnis der Akteure sozialer Situationen zu berücksichtigen (vgl. Strübing 2018, S. 38f.). Das Thomas-Theorem als zentraler Aspekt des Interpretativen Paradigmas fordert uns auf, die Welt aus der Perspektive des Subjekts zu betrachten (vgl. Flick 2014a, S. 52). So gilt es, die Deutungen der Nutzer:innen im Hinblick auf ihre Situationsdefinitionen des Erbringungsverhältnisse zu eruieren, denn Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien entstehen vor dem Hintergrund von Situationsdefinitionen bzw. sind deren Folgen.

Menschen agieren also situationsinterpretierend, woraus sich dann soziales Handeln konstituiert. Wie genau das Handeln zwischen Subjekten erfolgt, kann daran anknüpfend der Symbolische Interaktionismus erläutern. Er offeriert ein Forschungsverständnis, das davon ausgeht, dass soziale Prozesse durch Muster strukturiert sind, die Verhalten und Bewusstsein implizieren. Diese werden dem Subjekt von anderen Subjekten sprachlich vermittelt, sodass es dadurch in sich selbst Erwiderungen hervorrufen und auf Partner:innen reagieren kann, um das eigene Verhalten zu kontrollieren. Dazu existieren Symbole, die als Gegenstände, Sinnbilder oder Vorgänge auf kulturelle Produkte verweisen. Auch wenn Variationen bestehen, gibt es historisch festgelegte Grundbedeutungen (hier besteht die Überschneidung zur subjektwissenschaftlichen Sichtweise, denn auch dort wird von Symbolik im Sinne kultureller Zeichen als Erfahrungskumulationen der Geschichte gesprochen), die das Subjekt erlernt. Interaktionen zwischen Subjekten sind folglich stark von diesen Grundbedeutungen über die verwendete Symbolik geprägt und symbolische Interaktion steht für das wechselseitig aufeinander bezogene Verhalten in

Verbindung mit der Verwendung gemeinsamer Symbolik und dem daraus resultierenden Anpassen der Handlungen, mit dem Ziel, diese gemeinsam aufeinander abzustimmen (vgl. Denzin 2015, S. 137). Interaktionen sind in ihrer Ausrichtung reziprok an die Erwartungen der Handlungspartner:innen geknüpft (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 48f.). Gleichwohl sind die Bedeutungen von Symbolen nicht starr festgelegt und können über die soziale Interaktion neu ‚verhandelt‘ werden. Der Bedeutungsbegriff wird hier als soziale Konstruktionsleistung verstanden, die innerhalb von Interaktionsprozessen interpretativen Aushandlungen unterliegt (vgl. Misoch 2019, S. 8). Folglich sind Erfahrungsstrukturen das Ergebnis von interaktionalen Prozessen (vgl. Denzin 2015, S. 138):

„Die *erste* Prämisse besagt, daß Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. ... Die *zweite* Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die *dritte* Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“
(Blumer 1969, S. 81).

Das Subjekt handelt immer auf Basis von Bedeutungen. Die Dinge in der Welt sind folglich immer mit Bedeutungen versehen, die durch soziale Interaktionsprozesse hervorgebracht werden (Prämisse 1). Gleichwohl sind Bedeutungen stets durch soziale Interaktionen erlernt respektive aus ihnen ableitbar. Die prozessuale Herstellung von Bedeutung steht hierbei im Vordergrund (Prämisse 2). Bedeutungen unterliegen interpretativen Prozessen, die das Subjekt in seiner Auseinandersetzung formt, mithin verändert – es existieren also keine starr festgelegten Bedeutungsstrukturen (Prämisse 3) (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 50f.) und die interaktive Herstellung ist ein sozial konstruktives Geschehen. Wirklichkeit ist folglich eine soziale Konstruktion (vgl. Misoch 2019, S. 9). In Referenz zum Paradigma der Sozialpädagogischen Nutzerforschung wird evident, dass das Subjekt in Kooperationsprozessen produktiv soziale Welt hervorbringt (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 15) und sich darin die „sozialisatorischen, symbolischen und kulturellen Gehalte“ (Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 16) eigentümlich aneignet. Zur Abstimmung des Handelns mit seiner Umwelt rekuriert das Subjekt aus dieser Perspektive auf den ‚generalisierten Anderen‘ – er reflektiert die Verdichtungen sozialer Erwartungen (kollektiver Haltungen) aus der Umwelt, die das Subjekt in sich trägt und bei der Abstimmung von Handlungen hinzuzieht. Folglich ist aus der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus jede sinnstrukturierende Handlung die Synthesis aus individueller Eigenheit kumulativer Erfahrungsschichtung (dem historischen Gewordensein und der Subjektivierung der zweiten Natur) in Verbindung mit kollektiver gesellschaftlicher Haltung (vgl. Strübing 2018, S. 40f.), denn

das Subjekt ist immer ein gesellschaftlich vermitteltes, kann also nicht losgelöst von makrostrukturellen Zusammenhängen betrachtet werden. Das Subjekt eignet sich produktiv die dingliche und symbolische Welt (die vom Menschen geschaffene zweite Natur) an und damit gleichwohl die eigene Person. Die immanenten interpretativen Prozesse sind Grundlage des Handelns und reflektieren die Eigenlogiken, die Subjekte im Erbringungsverhältnis verfolgen. Sie sind folglich Ausgangspunkt der sozialpädagogischen Nutzerforschung (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 16f., 18f.).

Diese Eigenlogik der sinnstrukturierenden Handlung kann im Rekurs auf konstruktivistische Grundannahmen näher beleuchtet werden. Der Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Position thematisiert das Verhältnis von Subjekt und Wirklichkeit im Sinne eines aktiv-konstruktiven Herstellungsprozesses. Das Subjekt ist folglich Träger von Konstruktionen (Vorstellungen) und ‚Welt‘ gilt als ein sich in Konstruktionsprozessen vollziehendes Geschehen (vgl. Flick 2015, S. 151ff.). Auch in konstruktivistischer Konnotation tritt das Subjekt immer einer bereits bestehenden und sinnhaft konstruierten Wirklichkeit gegenüber (die Gesellschaftsordnung als Produkt der Menschen), die es reproduziert und modifiziert (vgl. Kruse 2015, S. 29). Für den hier vorliegenden Zusammenhang ist die strukturierende Funktion von Wissen relevant. Dies geschieht über Begriffe und Zusammenhänge, so werden unsere Erfahrungen in Interaktionsprozessen mittels Sprache und sozialen Beziehungen strukturiert (vgl. Flick 2015 S. 154). Der subjektive Sinn als Eigenheit ist also immer schon Produkt eines bereits bestehenden, durch Wissen strukturierten Erfahrungsvorrats, sodass jede Interpretationsleistung auf diesen Vorrat in gewissem Maße zurückgreift. Wissensvorräte sind sozusagen Bezugspunkte des Subjekts in interpretativen Prozessen. Das Alltagswissen fungiert dabei als Bezugsschema; es dient der Typisierung von Erfahrungen im Handlungsvollzug, da sonst die Vielfalt der Sinneseindrücke nicht bewältigbar ist, denn nicht jeder Eindruck kann verstanden bzw. verarbeitet werden – sonst wäre das Subjekt wohl sehr schnell überlastet. Dem Subjekt sind vielfältige Typisierungen inhärent, die situativ eingesetzt und über Alltagssprache transportiert werden aber nie in sich geschlossen erscheinen, sondern immer durch aktuelle Erfahrungen die Potentialität der Veränderung implizieren (vgl. Strübing 2018, S. 42ff.). So ist die subjektive Realität des Individuums als eigene Konstruktionsleistung anzuerkennen und stellt folglich den Ausgangspunkt für empirische Interpretationen dar (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 18). Für Forschungsprozesse ergeben sich daraus zwei Postulate:

1. *Das Postulat der subjektiven Interpretation*, es besagt, dass Erklärungen von Sozialwissenschaftler:innen auf den subjektiven Handlungssinn zurückgreifen müssen.
2. *Das Postulat der Adäquanz* – die Konstruktionen zweiter Ordnung der Wissenschaft müssen mit den Konstruktionen der Alltagshandelnden konsistent sein, respektive ist es erforderlich, Sinn und Handeln zutreffend zu erklären.
(vgl. insgesamt Keller 2012, S. 202).

Jede Interpretation von Forscher:innen ist folglich eine Konstruktion zweiter Ordnung (vgl. Bohnsack 2021, S. 27), da die Subjekte über Interpretationsleistungen ihre Umwelt immer schon mit subjektivem Sinn belegen. Rekonstruktive Forschungsprozesse sind also Konstruktionen der Konstruktionen respektive Konstruktionen zweiten Grades. Deshalb ist es erforderlich, die Konstruktionen der Teilnehmenden (also die Konstruktion erster Ordnung) zu rekonstruieren. Deren individuelle Bedeutungsstruktur gilt es zu dechiffrieren, denn die Bedeutungskonstitutionen verschiedener Subjekte auf dieselbe soziale Gegenständlichkeit kann erheblich differieren. Objektive Rekonstruktionen sozialer Gegenständlichkeiten sind folglich im Sinne kausaler Rückschlüsse ohne die Bedeutungsstrukturekonstruktion des singulären Subjekts nicht möglich und können auch dann aufgrund der Kontingenz sozialer Situationen und den individuellen Aspekten abseits des generalisierten Anderen nur annäherungsweise gelingen – dies gilt es, immer zu reflektieren (vgl. Strübing 2018, S. 45f.). Der von interpretativ-interaktionalen Aspekten gekennzeichnete Prozess sozialen Handelns pointiert den Bedeutungsbegriff und die Herstellung sozialer Wirklichkeit, vernachlässigt allerdings kollektive Wissensbestände, denn soziale Prozesse sind von Doppelstrukturen gekennzeichnet, was die Praxeologische Wissenssoziologie zu erklären vermag, da das interpretative Paradigma auf die kollektive Dimension der Sozialität keine fundierte Antwort geben kann (vgl. Bohnsack 2017, S. 57).

Außerdem kann das Postulat der Adäquanz kritisiert werden, denn durch den subjektwissenschaftlichen Zugang wird evident, dass wissenschaftliche Begriffsbildungen zwar Konstruktionen zweiter Ordnung sind, allerdings folgt die wissenschaftliche Logik immer der historisch-impliziten Produktionsweise, die in Aneignungstheoretischer Konnotation vor dem Hintergrund marxistischer Theoriebildung das „menschliche Wirtschaften, die daraus resultierenden (Produktions-)Weisen der Vergesellschaftung von Mensch und Erde sowie die darin sich entwickelnde Bewusstwerdung menschlicher Subjektivität...prägen“ (May/Schmidt 2021, S. 143). Folglich existiert eine formcharakteristische Logik der Produktionsweisen bürgerlichen Denkens. Der Mensch ist Produzent seiner selbst und damit auch Produzent seines Bewusstseins

(vgl. May/Schmidt 2021, S. 144) oder um es mit Marx zu formulieren: „Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt“ (Marx/Engels 1978, S. 9). Im Sinne methodologischer Akzentsetzungen wird evident, dass der eigentlich prioritäre Erkenntnisakt in der kritischen Aufdeckung historischer Dynamiken bestehen muss, respektive das ‚Sein‘ zu beleuchten ist, um die ‚wirkliche‘ Dialektik von Sein und Bewusstsein methodologisch zu begreifen. Wissenschaft läuft also stets Gefahr, Fakten aufzunehmen, ohne deren genuine Formierungen, durch die aus der kapitalistischen Historizität resultierenden Produktionsweisen, angemessen zu berücksichtigen und eben diese Formaspekte den Subjekten empirisch ‚aufzuzwingen‘ (vgl. May/Schmidt 2021, S. 147ff.).

Kollektive Aspekte: Methodologische Bezugspunkte Praxeologischer Wissenssoziologie

Die vorangegangenen Ausführungen des Interpretativen Paradigmas subsummiert Bohnsack mit dem Begriff des kommunikativen Wissens als erste Ebene seiner Theorie. Das kommunikative Wissen steht für die propositionale Logik der expliziten Sozialität: Das Verständigen über soziales Handeln, der subjektive Sinn und die zweckrationalen Handlungsentwürfe etc. werden auch hier als ein Produkt der konstruierten Wirklichkeit verstanden. Wir sprechen also von der Verständigung über die Handlungspraxis, pointiert gesprochen die ‚Was-Ebene‘ (vgl. Bohnsack 2018a, S. 196). Diesen Bereich des Wissens erfährt das Subjekt exterior. Er ist durchdrungen von normativen Strukturen, Rollen und Identitätserwartungen (vgl. Bohnsack 2017, S. 103). Dem kommunikativen Wissen als Bedeutungsebene in seiner propositionalen Logik sind generalisierende Momente immanent (vgl. Bohnsack 2017, S. 73). Die kommunikative Ebene steht folglich für intentionale Attribuierungen propositionaler Sinnstrukturen und kann begrifflich als Bedeutungssinn gefasst werden (vgl. Bohnsack 2018b, S. 56f.; Bohnsack 2021, S. 65). Diese Sinnebene reflektiert die nachgelagerte Ebene der Sozialität über Bedeutungsstrukturen und das Subjekt agiert im kommunikativen Erfahrungsmodus mittels reziproker Interpretationsvorgänge (vgl. Bohnsack 2021, S. 63) sozialen Handelns, wie es im interpretativen Paradigma ausgeführt wurde.

Aus praxeologischer Sicht kommt neben der propositionalen Sinnstruktur noch die elementare handlungspraktische Ebene hinzu. Diese impliziert das sogenannte atheoretische Erfahrungswissen, es ist mit der elementaren Sozialität des Subjekts verbunden und repräsentiert sich als kollektives Erfahrungswissen – nicht exterior sondern implizit. Die handlungspraktische Ebene

prozessiert primordial in performativer Logik (vgl. Bohnsack 2017, S. 58; Bohnsack 2018a, S. 195), denn der Mensch vollzieht in der Handlungspraxis die Funktionalitäten nach, ohne vorher deren Genese theoretisch zu verstehen – es ist also ein intuitives Vollziehen und damit atheoretisch (vgl. Bohnsack 2017, S. 66). Bohnsack fasst den Begriff des Atheoretischen dann im konjunktiven Wissen. Konjunktives Wissen ist das, welches durch gemeinsame Erfahrungen in der Praxis erworben wird. Es steht hier für unmittelbare Verstehensleistungen des Subjekts (vgl. Bohnsack 2018b, S. 55), respektive verstehen sie einander abseits von Interpretationsvorgängen¹¹⁷, die sich auf der propositionalen Sinnebene konstituieren. Zum konjunktiven Wissen (als Gestaltung der Handlungspraxis) gehören als Unterkategorien auch das habitualisierte Wissen (verbale Praktiken), das inkorporierte Wissen (körpergebundene Ausdrucksformen von Wissen um oder innerhalb von Praktiken) und das imaginative Wissen (vgl. Bohnsack 2017, S. 66f.). Das Kollektive konstituiert sich im inkorporierten und habitualisierten Wissen (vgl. Bohnsack 2017, S. 102). Auf dieser primordialen Ebene geht es also nicht um die Verständigung über die Handlungspraxis (Was-Ebene), sondern um die Herstellung der Handlungspraxis, genauer gesagt, um das ‚Wie‘ (Wie-Ebene) dieser Herstellung von Praxis (vgl. Bohnsack 2018a, S. 197). Diese Ebene steht für den primordialen performativen Sinngehalt, auch Ausdruckssinn genannt (vgl. Bohnsack 2018b, S. 56) respektive die zugrunde liegenden Muster der Erscheinungen (vgl. Kotthaus 2020, S. 143). Der Mensch muss, um andere zu verstehen, keinen Alltag mit ihnen teilen oder in Beziehung mit ihnen stehen – dies geschieht über identische oder ähnliche Erfahrungshintergründe (homologe Erfahrungsschichtungen). Man kann also andere Personen verstehen, ohne sie je persönlich getroffen zu haben – es ist das Wissen ‚um‘, nicht ‚über‘ etwas und leitet die Praxis – dort wird es erlebt und auch erworben, wenn Menschen unabhängig vom Kontakt zueinander etwas Gemeinsames in ihren Erfahrungen teilen, dann verstehen sie einander ohne vorherige Interpretationsleistungen (vgl. Kotthaus 2020, S. 143f.). Diese Sinnebene reflektiert die vorgelagerte Ebene, den Ausdruckssinn der Sozialität durch kollektive Wissensbestände und kann als konjunktiver Erfahrungsmodus bezeichnet werden. Ihm sind keine Interpretationsprozesse immanent (vgl. Bohnsack 2021, S. 63).

Gesellschaftliche Kollektivvorstellungen reflektieren hier den Grundbegriff der Sozialität. Die primordiale Ebene gesellschaftlicher Realität steht für die überindividuelle Existenzweise. Das Subjekt aktualisiert sich an diesen Kollektivvorstellungen, wenngleich sie auch unabhängig von

¹¹⁷ Hier wird die Differenz der methodologischen Perspektiven deutlich, denn im Interpretativen Paradigma steht Sozialität für intersubjektive Herstellungsprozesse (vgl. Bohnsack 2021, S. 61), was in Bohnsacks Theorie nur einer Ebene der Sozialität entspricht, denn Verstehensleistungen können auch kollektiv abseits von Herstellungsprozessen in Konjunktiven Erfahrungsräumen bestehen.

ihm existieren (vgl. Bohnsack 2017, S. 64f.) und als selbstreferentielle Systeme bezeichnet werden können (vgl. Bohnsack 2018a, S. 198). Wir verlassen hier die Ebene des subjektiv gemeinten Sinns. Der Aktualisierungsvorgang erfolgt dabei im sogenannten Konjunktiven Erfahrungsraum. Dieser ist dem Subjekt in seiner Welt vorausgesetzt, es konstituiert sich darin (vgl. ebd., S. 195). Er repräsentiert die sozialen Lagerungen der historisch-kumulativen Erfahrungsschichtungen (vgl. Bohnsack 2018b, S. 55) und verbindet die Subjekte durch strukturidentische oder gemeinsame Erlebenschichtungen miteinander. Er impliziert sowohl das kommunikative generalisierende Wissen als auch das konjunktive handlungspraktische implizite Wissen. Beide Bestände stehen in einem Diskrepanzverhältnis des normativen Erwartungshorizonts der exterioren Logik und der inkorporierten performativen Logik des Habitus (vgl. Nentwig-Gesemann 2018, S. 131f.). Der Konjunktive Erfahrungsraum geriert sich in diesem Spannungsverhältnis als relationaler Raum beider Wissensbestände. Das Konjunktive wird erst vor dem Hintergrund des Kommunikativen erfahren und anders herum. Das Subjekt erfährt diese Doppeltheit als Spannungsverhältnis (vgl. Bohnsack 2017, S. 103, 107). Seine Genese erfolgt dabei über gemeinsam geteilte habitualisierte Praktiken; diese bilden homologe Orientierungen, die ein ‚einander Verstehen‘ ohne vorheriges persönliches Kennenlernen produziert (vgl. Nentwig-Gesemann 2018, S. 131ff.). Wir sprechen also von Erlebnissen gemeinsam geteilter Handlungspraxen, die auf die Sozialisationsgeschichte des Subjekts verweisen und sich durch biographisches Erleben äußern. Biographische Erlebnisschichtungen repräsentieren also homologe Erfahrungen, die in Diskursen erscheinen und sich als kollektive Sinnzusammenhänge zeigen (vgl. Bohnsack 2015, S. 377ff.). So emergiert das kollektive Gedächtnis über das konjunktive Wissen durch die performative Logik mit seiner inhärenten primordialen Sinnstruktur (vgl. Nentwig-Gesemann 2018, S. 131ff.), respektive ist das Erleben im kollektiven Gedächtnis gespeichert und kann sich über die performative Ebene interaktiv reproduzieren als Produkt des Erfahrungswissens der strukturierenden Struktur des Subjekts (dem gemeinsamen perpetuierenden handlungspraktischen Wissen), die Praxis reproduziert. Wir sprechen von der Synkretion habitualisierter kollektiver Erlebungspraxen und der damit konnektierten Relationalität zur Norm (vgl. Bohnsack 2017, S. 103f., 108). Konjunktive Erfahrungsräume können sowohl auf der gesellschaftlichen, der organisationalen als auch der interaktiven Ebene bestehen und einander überlagern – sie sind folglich mehrdimensional (vgl. Nentwig-Gesemann 2018, S. 132f.).

Deutlich wird hier, dass der Habitus-Begriff von erheblicher Relevanz für die methodologische Struktur ist. Um es noch einmal in Erinnerung zu rufen: Der Habitus bezeichnet „dauerhafte Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu

wirken“ (Bourdieu 2020, S. 279) im Sinne eines „System[s] generativer Schemata von Praxis“ (Bourdieu 2020, S. 279). Das Subjekt eignet sich Gehalte situationsspezifisch immer in Bezug und vor dem Hintergrund des Habitus an. Dabei reflektiert der Habitus-Begriff einerseits die strukturierte Struktur, das *opus operandum* als Werk des Handelns und selbst hervorgebrachtes Produkt, das durch die Erfahrungen der Lebensbedingungen entstanden ist. Hinzu kommt andererseits die strukturierende Struktur, der *modus operandi* als generatives handlungserzeugendes Prinzip. Die Art und Weise des Handelns des Subjekts ist dabei stets von sozialkulturellen Einflüssen bei der Erzeugung neuer Praxis gezeichnet – das Erfahrene ist geprägt. Diese Prägungen wirken sich auf das Denken, Handeln, die Interpretationsvorgänge usw. aus – Gesellschaft wirkt so bis in den Leib hinein. Der Habitus steht insgesamt für die spezifische Struktur der Sozialisationsgeschichte. Die inkorporierten Milieuspezifiken und kollektiven biographischen Erfahrungen werden dabei nicht bewusst reflektiert (vgl. Nohl 2014, S. 141) – es handelt sich um präreflexives Handlungswissen, das sich vor dem Hintergrund des Lebensvollzugs konstituiert (vgl. Bohnsack 2013a, S. 211). In Übertragung auf die hier dargelegte Argumentationslogik reflektiert das konjunktive Wissen die Wie-Ebene der Herstellung von Praxis den *modus operandi* nach Bourdieu. Über den Habitus aktualisieren wir uns an kollektiven Wissensbeständen im konjunktiven Erfahrungsmodus an den historisch kumulativen Erfahrungsschichtungen, die sich in uns präreflexiv konstituieren. Dies geschieht in Konjunktiven Erfahrungsräumen, sie repräsentieren das kollektive Gedächtnis, das sich in performativer Logik in Spannung zur propositionalen Sinnstruktur des kommunikativen Erfahrungsmodus konstituiert. Solche kollektiven Räume sind Räume der Verständigung von sich in Diskursen verbindenden homologen Erfahrungen als innere Verbindungen zwischen Subjekten (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S. 41). Das Subjekt bringt also seine Handlungspraxis immer vor dem Hintergrund seiner Sozialisationsgeschichte hervor – sie reflektiert den Ausdruckssinn, der stets im Spannungsverhältnis zum Bedeutungssinn steht und sich so in dieser Doppelstruktur konstituiert. Bohnsack bezeichnet analog den kommunikativen Erfahrungsmodus als kommunikative Sozialität. Die Subjekte begegnen sich aus ihrer Perspektive exterior, sie betrachten sich von vorn herein mit Blick auf mögliches Verhalten des Gegenüber und produzieren die aufwändige Herstellung von Intersubjektivität. Dieses Geschehen als Modus von Intersubjektivität reflektiert allerdings nur die sekundäre Sozialität, denn diese Prozesse finden stets vor dem Hintergrund des konjunktiven Erfahrungsmodus, der primordialen Sozialität statt, in der sich das Subjekt mit anderen durch homologe Erfahrungen ihres habitualisierten und inkorporierten Wissens verbunden fühlt. Dies ist die primordiale Sozialität, sie prozessiert als transsubjektiver Modus (vgl. Bohnsack 2017, S. 104f.).

Zusammenfassung

In der Synthese sowohl der Aspekte des Interpretativen Paradigmas als auch der Praxeologischen Wissenssoziologie in Verbindung mit den methodologischen Akzenten des Aneignungsbegriffs kann die methodologische Grundfigur folgendermaßen bestimmt werden: Grundsätzlich erfolgen Prozesse der Aneignung von Welt auf der Ebene des Bedeutungssinns und auf jener des Ausdruckssinns. Außerdem kann die Verbindung beider Sinnebenen mit dem Begriff der doppelten Kooperation gefasst werden.

1. Aneignung im kommunikativen Erfahrungsmodus (kommunikatives Wissen) der sekundären Sozialität reflektiert in Referenz sowohl zu den subjektwissenschaftlichen als auch interaktionistischen Aspekten die nachgelagerte Ebene von Aneignungsprozessen. Das Subjekt erschließt sich durch Interiorisation Bedeutungen, respektive sind soziale Prozesse Interaktionskaskaden, die über Situationsdefinitionen und darauf aufbauende soziale Handlungen prozessieren. Das Subjekt produziert sozusagen repetitiv Interpretationsleistungen in Bezug zu anderen Subjekten (intersubjektive Struktur). Bedeutungskonstitutionen sind Akte der Produktion, da sie durch tätige Arbeit hervorgebracht werden (siehe auch Kapitel 3.2.). Diese Bedeutungsstruktur im Sinne einer dinglich-symbolischen sozialen Welt kann als historisch-kumulative Erfahrungsstruktur der Exteriorität bezeichnet werden. Sie impliziert außerdem normative Gehalte, Rollenanforderungen und Identitätserwartungen. Der Bedeutungssinn reflektiert die subjektiv zugängliche Welt, die individuell-wahrnehmbare Realität, die dann als Grundlage des sozialen Handelns dient. Das Subjekt muss sich stets die dingliche, symbolische und soziale Welt (als Exteriorität) in Verbindung mit der eigenen Person produktiv aneignen und dann über die interpretativ-produktive Auseinandersetzung mit den eigenen Bedeutungen, die Grundlage des eigenen Handelns zu schaffen. Dies sind nach Schaarschuch die Gebrauchswerte als subjektive Amalgame und damit die Ausgangspunkte der Sozialpädagogischen Nutzerforschung (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 18f.) in Prozessen der Produktion sozialer Dienstleistungen. Aneignung bezieht sich hierbei auf den Bedeutungssinn der propositionalen Logik (Was-Ebene) in der Herstellung intersubjektiver Prozesse. Gleichwohl lässt die Sozialpädagogische Nutzerforschung die damit verbundene Ausdruckssinn-Ebene bisher unberücksichtigt.
2. Aneignung im konjunktiven Erfahrungsmodus (konjunktives Wissen) der primordialen Sozialität reflektiert in Referenz zur Praxeologischen Wissenssoziologie die

vorgelagerte Ebene von Aneignungsprozessen. Angesprochen ist hier das atheoretische Erfahrungswissen der elementaren kollektiven Sozialität, welches dem Subjekt implizit ist und damit der direkten Zugänglichkeit (kein Bedeutungssinn) verwehrt. Konjunktives Erfahrungswissen wird durch intuitives Vollziehen der gemeinsamen Praxis angeeignet – Aktualisierung an kollektiven Wissensbeständen. Dies ist ebenfalls ein Akt der Produktion. Diese Aneignungsprozesse erfordern keine interpretativen Vorgänge. Kollektivität konstituiert sich dann im inkorporierten und habitualisierten Wissen, der Wie-Ebene, der Herstellung von Sozialität. Es ist die historisch-kumulative Erfahrungsschichtung der Praxis als implizite generative Weitergabe von Praxis. Durch Erfahrungen gemeinsamer Praxis verstehen Subjekte einander über homologe Erfahrungsschichtungen. Aneignung bezieht sich hierbei auf den Ausdruckssinn der performativen Logik (Wie-Ebene) in der Herstellung durch transsubjektive Prozesse.

3. Der Konjunktive Erfahrungsraum fungiert hier als überindividuelles Bindeglied sozialer Lagerungen. Er impliziert sowohl die Ebene des Bedeutungssinns der expliziten historisch-kumulativen Erfahrungsschichtung als auch die Ebene des Ausdruckssinns der impliziten historisch-kumulativen Erfahrungsschichtung. Beide Ebenen stehen in einem Diskrepanzverhältnis. Gleichwohl verweisen sie in einem permanenten Spannungsverhältnis aufeinander. Subjektwerdung heißt in diesem Zusammenhang also, dass eine Synkretion von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen respektive von sekundärer und primordialer Sozialität erfolgt, die das Subjekt selbst durch tätige Arbeit bewerkstelligen muss. Dies geschieht mittels doppelter Kooperationsprozesse.
4. Der doppelte Kooperationsprozess, wie ich ihn in Kapitel 3 grundiert und in Kapitel 4 auf den Dienstleistungsbegriff übertragen habe, erhält hier eine veränderte Bedeutung. Der komplexe Prozess der Selbstregulation (siehe Abbildung 8) durch Aktivierung bestehender Schemata (tote Arbeit) mittels physikalischer Energie bedeutet aus dieser Perspektive, dass das Subjekt seine primordiale Sozialität aktiviert und den Ausdruckssinn seiner Praxis im Spannungsverhältnis mit dem Bedeutungssinn der sekundären Sozialität durch tätige Arbeit umproduzieren muss, damit Aneignungsprozesse gelingen können. Dieser Prozess ist folglich stets das Produkt der Synthesis aus historisch-kumulativer expliziter Erfahrungsakkumulation in Verbindung mit historisch-kumulativer impliziter Erfahrungsakkumulation der eigenen Praxis in tätiger Umproduktion des Subjekts. Außerdem ist die Historizität solcher Prozesse stets an die Formierung der Gesellschaft im Sinne kapitalistischer Produktionsweisen gekoppelt. Aneignung als dialektischer Prozess von Subjekt und Umwelt meint also, dass wechselseitige

Vermittlungsprozesse im Spannungsfeld der konjunktiven und kommunikativen Ebenen vor dem Hintergrund kapitalistischer Formaspekte stattfinden. Beide Ebenen synthetisieren sich als Konjunktive Erfahrungsräume in der Welt des Subjekts, wobei die Formaspekte dem Erfahrungsraum vorgelagert sind (im Sinne dieser Argumentation eigentlich die dritte Ebene). Der Vorgang der Verbindung erfolgt dann mittels doppelter Kooperationsprozesse durch tätige Arbeit, indem einerseits Bedeutungskonstitution (Bedeutungssinn) erfolgt, andererseits bereits inkorporiertes konjunktives Wissen reaktiviert (Ausdruckssinn) und dann in Verbindung mit kommunikativen Wissen umproduziert wird (Synthese von Bedeutungssinn und Ausdruckssinn). Dieser Vorgang ist ein psycho-physisches Geschehen. Selbstregulationen erfolgen also in Verbindung mit Konjunktiven Erfahrungsräumen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Erbringungsverhältnis personenbezogener sozialer Dienstleistungen eine Auseinandersetzung des Subjekts mit der zweiten Natur ist. Aneignung erscheint hier als Doppelcharakter und erfolgt vor dem Hintergrund des Ausdrucks- und Bedeutungssinns impliziter und expliziter Erfahrungsschichtungen im Geiste formierender Aspekte der kapitalistischen Produktionsweisen der Geschichte. Folglich gilt es, empirisch beide Ebenen zu berücksichtigen. Außerdem kann daraus abgeleitet werden, dass es aus empirischer Sicht Nutzer:innenorientierungen zu rekonstruieren gilt, die das Aneignungshandeln beeinflussen, denn das Ziel der Dissertation besteht nicht in der Beleuchtung der Historizität der Produktionsweisen (3. Ebene), in die die Aneignungstätigkeit der Nutzer:innen in ihrer Materialität mit eingebunden ist. So kann aus dieser idiosynkratischen Perspektive durch das Aufgreifen der Doppelstruktur der sekundären und primären Sozialität auf den Modus der Aneignung und der Nutzungsstrategien der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit über Nutzer:innenorientierungen geschlossen werden.

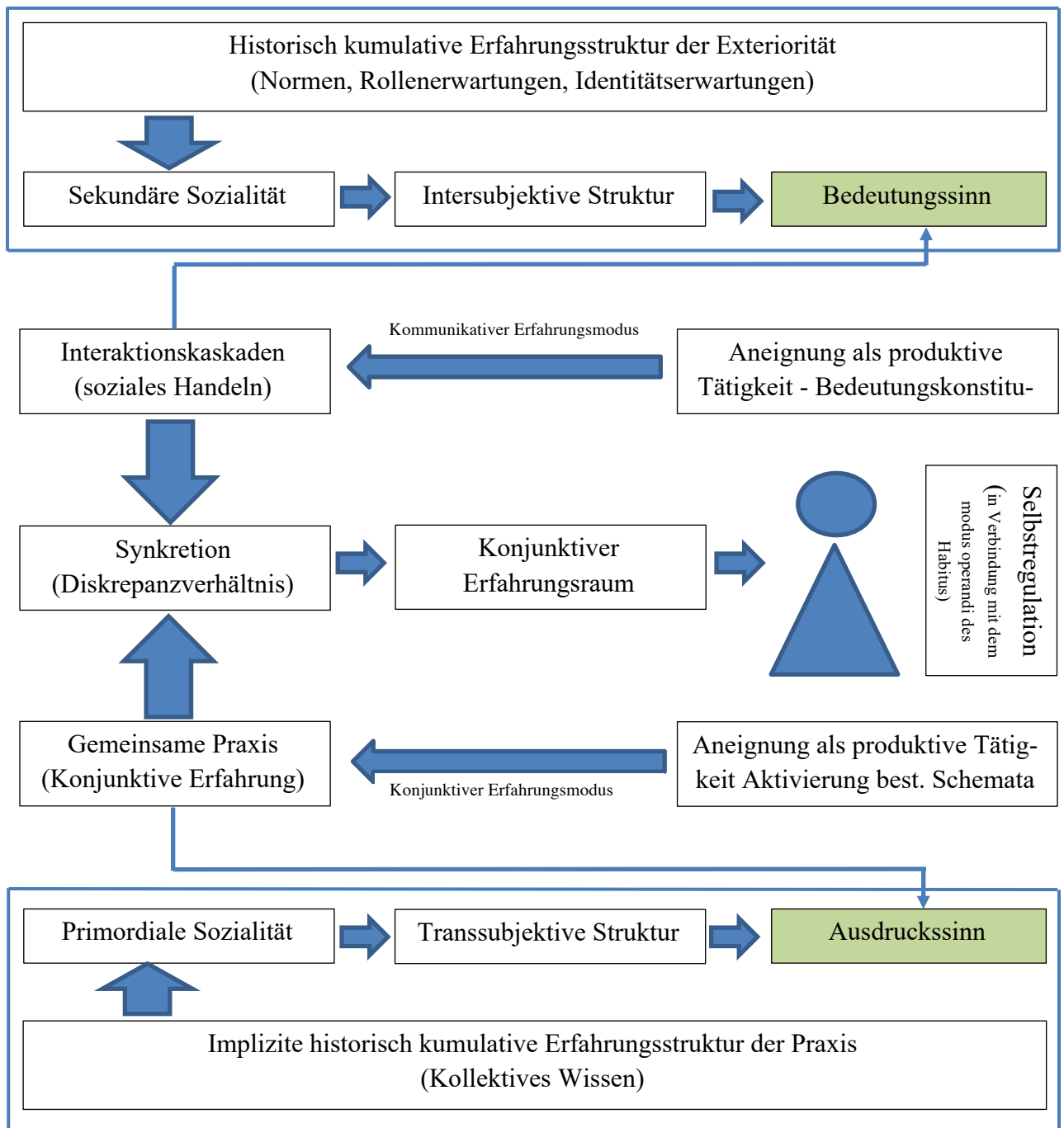


Abbildung 13: Methodologischer Referenzrahmen (Quelle: selbst erstellt)

Die methodologische Gesamtstruktur umfasst die Aspekte des Interpretativen Paradigmas, die ich in Anlehnung an Bohnsack mit den Prozessen der sekundären Sozialität gefasst habe. Hinzu kommen die Prozesse der primordialen Sozialität, die die Aspekte der Praxeologischen Wissenssoziologie implizieren. Die subjektwissenschaftlichen Akzente fasse ich einerseits über die historische Dimension der kumulativen Erfahrungsstruktur und andererseits mittels Habitus und Aneignungsbegriff. Folglich muss eine empirische Untersuchung beide Ebenen in ihrer

Synkretion am Subjekt berücksichtigen. Nur so können Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien schulsozialarbeiterischer Handlungspraxen über Nutzer:innenorientierungen rekonstruiert werden.

Ableitungen für den Forschungszugang aus dem methodologischen Rahmen

Zunächst ist auf die methodologische Prämisse der Sozialpädagogischen Nutzerforschung zu verweisen. Schaarschuch rekurriert in seiner Methodologie auf Marx' Methode des: „Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten“ (Marx 1974, S. 21). Aus Sozialpädagogischer Nutzerforschungs-Sicht gilt es, abstrakte Kategorien herauszuarbeiten, auf Basis derer dann subjektive Wirklichkeit systematisch rekonstruiert werden soll. Gemessen an der Neueren Dienstleistungstheorie in ihrem Grundanalyseraster bildet das Erbringungsverhältnis schließlich den Ausgangspunkt analytischer Rekonstruktionen (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 20f.). Für das hier formulierte Erkenntnisinteresse spiegelt sich diese methodologische Grundfigur im Begriffspaar der Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien wider. Sie reflektieren das Abstraktum (Nutzungs-Kategorie), von dem aus dann auf das Konkrete (Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien im Erbringungsverhältnis von Schulsozialarbeit) im Feld geschlossen werden soll.

Aus der Perspektive des Interpretativen Paradigmas wird evident, dass Bedeutungen und deren zugrundeliegenden Regelungen nicht einfach eindeutige Tatsachen darstellen. Forschung kann aus dieser Perspektive nicht davon ausgehen, dass die eigenen Bedeutungen einfach auf die Subjekte übertragen werden können, sondern geht es vielmehr sowohl um die unterschiedlichen Herstellungspraxen der Subjekte in Bezug auf Gegenstände, Erfahrungsgehalte, Situationen usw., als auch das diesen Praxen zugrundeliegende Verständnis – diese Dinge gilt es zu rekonstruieren (vgl. Flick 2014a, S. 51f.). Außerdem wird in Forschungsprozessen (aus Sicht des Konstruktivismus) das Leben eines Menschen unter einer bestimmten Fragestellung rekonstruiert. Dies bedeutet, wir sprechen von einer reflektiert-interpretierten Version der jeweiligen Erfahrung (vgl. Flick 2015, S. 162). Aus dieser Annahme lässt sich außerdem ableiten, dass theoriebildende Prozesse im Sinne rekonstruktiver Leistungen konstruiert werden müssen (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 46), denn die Rekonstruktion von subjektivem Sinn muss über einen verstehenden Zugang erfolgen (vgl. Schell/Hill/Esser 2018, S. 90). Dies geschieht vor dem Hintergrund von historischen Formaspekten kapitalistischer Produktionsweisen. In den Erzählungen geht es um die narrativen Konstruktionen des Subjekts, sie stehen für die subjektiven

Repräsentationspraktiken (vgl. Denzin 2015, S. 146). Der wissenssoziologische Zugang Bohnsacks erfordert außerdem die Rekonstruktion der primordialen Sozialität. Es kann also nicht nur darum gehen, Bedeutungssinn zu rekonstruieren, vielmehr gilt es den Ausdruckssinn zu eruieren und in Verbindung mit dem Bedeutungssinn im Konjunktiven Erfahrungsraum aufzuschlüsseln, um die Komplexität von Sozialität angemessen zu berücksichtigen. Um dieser Theoriekonstruktion gerecht zu werden, wähle ich einen qualitativen Zugang zum Forschungsgegenstand.

6. Forschungsdesign

Basierend auf der theoretischen und methodologischen Einbettung fundiere ich das Forschungsdesign mit einem qualitativ-rekonstruktiven Zugang (6.1.). Danach konstruiere ich die Forschungsfrage und konzipiere das Erhebungsinstrument in Form einer Synthese aus teilstandardisiertem- und Explorativen Interview. Hinzu kommen Spezifikationen zum Interviewablauf und der von mir zusätzlich integrierte Gesprächsführungsmodus des Personzentrierten Ansatzes. Der methodologische Referenzrahmen mündet dann in die Interviewleitfaden-Konstruktion (6.2.). Im dritten Abschnitt beschreibe ich das Untersuchungsfeld in Verbindung mit der Wahl der Untersuchungseinheiten. Ich reflektiere abschließend meine Erfahrungen zum Zugang des Feldes und der Durchführung der Erhebung (6.3.).

6.1. Qualitativ-rekonstruktiver Zugang zur Empirie

Vor dem Hintergrund der dargelegten Theoriekonstruktion in Verbindung mit den aufgeschlüsselten methodologischen Aspekten geht es folglich darum, subjektive und kollektive Sinnstrukturen zu dechiffrieren. Deshalb wähle ich einen qualitativen Zugang zur Empirie, da im Mittelpunkt eines solchen Zugangs die Rekonstruktion der Wirklichkeitskonstruktionen von Einzelnen und Gruppen steht. Qualitative Vorgehensweisen priorisieren außerdem die Erfassung von Handlungsmotiven, Sinndeutungen oder Alltagstheorien, respektive gilt es individuelle Sichtweisen, Meinungen und Motive ‚von innen heraus‘ zu beschreiben. Der Erfassung der subjektiven Wirklichkeit schließt sich die exemplarische Generalisierung in Form von Typenbildungen an (vgl. Misoch 2019, S. 2f.). Ein solcher Zugang erfasst soziale Gegenstände sowohl in seiner interaktionalen Vermitteltheit als auch Prozesshaftigkeit (vgl. Steinert 2008a, S. 36). Folglich geht es um die Analyse der Herstellung sozialer Realität, da das ‚Subjektive‘ Ablagerungen der Gesellschaft dokumentiert (vgl. Misoch 2019, S. 4). Qualitative Zugänge setzen deshalb an den subjektiven Sinngehalten, den individuellen Bedeutungen an, die Menschen auf soziale Gegenstände in ihrer Idiosynkrasie legen. Von besonderem Interesse ist dabei die Einzigartigkeit der Person in ihrer Kontextuiertheit (vgl. Flick 2014b, S. 29). Der Anspruch besteht darin, soziale Gegenstände aus ihren Strukturen heraus zu beschreiben und dadurch soziale Wirklichkeit sichtbar zu machen. Die subjektive Perspektive ist obligatorischer Ausgangspunkt und Erkenntnisquelle zugleich. Dabei ist das ‚Unbekannte‘ in seiner Reflexion zum ‚Bekanntem‘ als Zwischenraum von Erkenntnis sichtbar zu machen (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2015,

S. 14). Mithin sollen auch latente Sinngehalte rekonstruiert werden, indem nach Fundamenten von ‚Geschehen‘ gefragt wird, also den Sinnstrukturen hinter dem sichtbaren Sinn (wie im methodologischen Kapitel bereits dargelegt) (vgl. Kruse 2015, S. 24f.). Eine solche Erfassung von Subjektivität erfordert offene Forschungssituationen, sodass den Personen Raum zur Exploration ihres Erlebens, ihrer Deutungen gegeben wird. In der Regel werden gegenüber quantitativen Verfahren deutlich weniger Fälle untersucht (vgl. Flick 2014a, S. 24). Komplementär zur Rekonstruktion von Sinnstrukturen steht deshalb die Interpretationsbedürftigkeit von Fällen im Mittelpunkt dieser Forschungstradition, da Subjekte in Situationen sowohl intentional-deutend als auch unintendiert ausdrückend handeln. So erfolgen über Interpretationen sogenannte Rekonstruktionen von alltagsweltlichen Sinnzuschreibungen aber auch implizite Sinnkonstruktionen (vgl. Strübing 2018, S. 2f.). Schließlich werden qualitative Verfahren ebenfalls anhand von Kriterien angewandt. Ich beziehe mich hierbei auf die sechs Gütekriterien nach Mayring:

1. Verfahrensdokumentation: Der gesamte Forschungsprozess muss bis ins Detail genau dokumentiert werden, damit er für Außenstehende nachvollziehbar wird (Vorverständnis/Analyseinstrumentarien/Durchführung/Auswertung).
 2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Das Vorverständnis der jeweiligen Interpretation ist wichtig. Außerdem sollten Deutungen adäquat theoriegeleitet und schlüssig erfolgen. Je nach Kontext können auch alternative Deutungen von Relevanz sein.
 3. Regelgeleitetheit: Zu Beginn müssen die Analyseschritte festgehalten werden und es gilt, das Material einzuteilen und systematisch durchzuarbeiten.
 4. Nähe zum Gegenstand: Es soll möglichst nah an die Alltagswelten der Subjekte angeknüpft werden. Implizit geht es auch darum, Forschung für die ‚Betroffenen‘ zu machen, deshalb ein gleichberechtigtes Verhältnis herzustellen und Methoden bei Bedarf nachzujustieren.
 5. Kommunikative Validierung: Es gilt dafür zu sorgen, dass die Interpretationen auch seitens der Beforschten zutreffen – so kann man sie ihnen z. B. vorlegen und diskutieren. Generell wird den zu Beforschenden mehr Kompetenz als üblich zugesprochen. Als Subjekte werden sie dialogisch, soweit als möglich auf Augenhöhe behandelt.
 6. Triangulation: Verschiedene Datenquellen oder Theorien bzw. Methoden sind heranzuziehen und zu vergleichen.
- (vgl. insgesamt Mayring 2016, S. 144-148)

Die gesamte Dissertation wurde aus einer subjektorientierten Forschungsperspektive konzipiert. Dieses Konzept priorisiert radikal die Nachfrageseite der Schüler:innen als Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit. Ausgangspunkt sind also die Nutzer:innen in ihrer Aneignungstätigkeit. Mittels verschiedener Referenzpunkte konnte dies methodologisch substantiiert werden. Eine solche Priorisierung kann sowohl durch die Ebene des (1) Bedeutungssinns (Definition der Situation, Interaktionskaskaden vor dem Hintergrund von interpretativen Prozessen der individuellen Wirklichkeitskonstruktion des Subjekts) als auch durch die Ebene des (2) Ausdruckssinns (der praxeologischen Ebenen des konjunktiven Wissens in der Herstellung von Handlungspraxis) legitimiert werden. Beide Ebenen verdichten sich im Konjunktiven Erfahrungsraum, den sich das Subjekt durch tätige Arbeit über den Habitus in Form von doppelten Kooperationsprozessen aneignet. Daraus ergibt sich, dass es Nutzer:innenorientierungen zu eruieren gilt, die die Nutzer:innen aktiv tätig in diesem Diskrepanzverhältnis herstellen müssen. Folglich ist ein qualitativer Zugang obligatorisch notwendig, um dem Forschungsgegenstand angemessen Rechnung zu tragen. Das Ziel besteht darin, über die beiden Sinnebenen in Verbindung mit der dialektischen Struktur des Aneignungsbegriffs Nutzer:innenorientierungen in Bezug auf die personenbezogene soziale Dienstleistung Schulsozialarbeit als non-formale Bildungsarbeit im Erbringungsverhältnis zu dechiffrieren und zu rekonstruieren, um darüber die Nutzungskategorie der Sozialpädagogischen Nutzerforschung in diesem Ansinnen aufzuschlüsseln.

6.2. Konstruktion der Forschungsfrage und Wahl des Erhebungsinstruments

Ein qualitativer Zugang offeriert verschiedene Erhebungsmöglichkeiten, um dem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden. Dabei stellt die Methode insgesamt einen „regulativen Filter zwischen Theorie und Empirie“ (Strübing 2018, S. 35) her. In meiner Kritik zur Sozialpädagogischen Nutzerforschung (siehe Kapitel 4.4.) habe ich dargelegt, dass die Studien sehr einseitig ausgerichtet sind. So erarbeiteten die Autor:innen das Grundmodell über qualitative Interviews in Verbindung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse. In Bezug auf die Nutzungs-Kategorie, das wurde im methodologischen Referenzrahmen deutlich, kann eine solche Methodik nur die Ebene des Bedeutungssinns erfassen, was vor allem im Hinblick auf die Eruierung von Aneignungsweisen als nicht hinreichend bewertet werden kann. Aus meiner Sicht wären hierfür Methoden der Beobachtung oder Gruppendiskussionen bevorzugte Erhebungsinstrumente, um die Nutzungs-Kategorie über Nutzer:innenorientierungen zu dechiffrieren. Allerdings wirkte sich die Corona-Situation erheblich auf die Möglichkeiten des Zugangs und die damit verbundene

Wahl des Erhebungsinstruments aus. Dies führte notwendigerweise auch zu einer Anpassung meiner Forschungsfrage.

Einfluss der Corona-Situation

Aufgrund der Corona-Situation war es schier unmöglich, geeignete Strukturen zu schaffen, um Schüler:innen in den gruppenbezogenen Austausch zum Thema Schulsozialarbeit zu bringen oder Beobachtungen von Handlungsprozessen im Erbringungsverhältnis vorzunehmen. Schulen waren geschlossen, es bestanden entsprechende Bundesgesetze und gesundheitliche Verordnungen, die es zu berücksichtigen galt. Deshalb war ich gezwungen, ein alternatives Erhebungsinstrument zu verwenden. So wählte ich den methodischen Zugang über Interviews. Um den methodologischen und qualitativen Aspekten dennoch soweit als möglich gerecht zu werden, kombinierte ich das teilstandardisierte Interview mit der Methodik des Explorativen Interviews und richtete das kommunikative Vorgehen an dem Ansatz der Personzentrierten Beratung aus. Die Interviews wertete ich dann im Rekurs auf die Dokumentarische Methode aus. So kann mit dieser alternativen Vorgehensweise sowohl meiner Kritik als auch dem methodologischen Referenzrahmen weitgehend Rechnung getragen werden. In Verbindung damit konstruiere ich folgende Forschungsfrage:

„In welchen modi socii orientieren sich Schüler:innen als Nutzer:innen an der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit in ihren Aneignungsprozessen und welche Strategien der Nutzung verfolgen sie dabei?“

Aus empirischer Sicht kann der *modus operandi* durch die Erhebung mittels Interviews nicht direkt rekonstruiert werden. Allerdings ist es möglich, über Nutzer:innenorientierungen in Bezug auf die Ko-Produktion mit den Professionellen, den *modus socius* der Interaktion, also jenen der Handlungslogik, auf der Ausdruckssinn-Ebene zu rekonstruieren, von dem aus dann auf Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien zumindest geschlossen werden kann.

Erhebungsinstrument Interview – teilstandardisiert und explorativ

Vorab ist festzuhalten, dass Aussagen, die innerhalb von Interviews erfolgen, eigentlich außerhalb der Interviewsituation stattgefunden haben. Es handelt sich also um eine rekonstruktive Darstellung der Befragten, die in Form einer verbalen Evokation von Erfahrungsgehalten,

Meinungen usw. in Verbindung mit dem subjektiven Sinn generiert wird. Deshalb gilt die Prämisse: Je weniger ein Interview prästrukturiert ist, desto potentiell gehaltvoller ist es für die Analyse von latenten Sinnstrukturen (Ausdruckssinn). Das dieser Aussage immanente Prinzip der Offenheit beinhaltet die Annahme, dass erst durch einen hohen Grad an Freiheit potentiell umfangreiche Narrationen angeregt werden können (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 125).

Das nun folgende Erhebungsinstrument reflektiert eine idiosynkratische Struktur. So enthält es Elemente des teilstandardisierten Interviews vor allem im Hinblick auf einen Leitfaden. Gleichzeitig möchte ich explorativ vorgehen und einen möglichst hohen Grad an Offenheit zu generieren, was zusätzlich durch Gesprächstechniken der Personzentrierten Beratung unterstützt werden soll.

Das teilstandardisierte Interview

Diese Form des Interviews steht zunächst für einen Metabegriff, unter dem eine Vielzahl verschiedener Verfahren subsummiert werden, welche ein halbstrukturiertes Vorgehen priorisieren (vgl. Misoch 2019, S. 65), was in Interviewsituationen im Rekurs auf Leitfäden geschieht (vgl. Kotthaus 2020, S. 87f.). Die Anwendung solcher Interviewverfahren bietet sich dann an, wenn das zu beforschende Problem bereits Konturen angenommen hat, sodass gezielt Daten gesammelt werden können. Der Leitfaden impliziert das Vorwissen der Forscher:innen (vgl. Steinert 2008b, S. 172f.), sichert also den Bezug zu allen für die jeweilige Forschung relevanten Themenkomplexen (vgl. Schell/Hill/Esser 2018, S. 353). Im Konnex der hier vorgelegten theoriebasierten Argumentation besteht eine Vorstrukturierung durch die Nutzungs-Kategorie des Grundmodells der Sozialpädagogischen Nutzerforschung. En détail können Leitfäden nach dem Grad der Standardisierung sehr heterogen ausgestaltet sein. Abstrakt formuliert steht an einem Ende des Kontinuums ein sehr detaillierter Leitfaden mit vielfältigen konkreten Fragen, die ‚abgearbeitet‘ werden. Am anderen Ende besteht ein hoher Grad an Freiheit für die Befragten, damit diese explizite Antwortfreiräume unter Zuhilfenahme einer Liste von Themen erhalten (vgl. Meuser 2018, S. 151f.). Weiter ist zu bedenken, dass ein zu stringentes Festhalten am Leitfaden bedrängend auf die Befragten wirken kann (vgl. Kotthaus 2020, S. 87f.). Die zentrale Herausforderung besteht also darin, adäquat zwischen Strukturierung und Offenheit zu vermitteln (vgl. Strübing 2018, S. 102). Durch die Verwendung eines Leitfadens wird der Interviewablauf zumindest partiell mitstrukturiert. Generell sind darin Erzählaufforderungen, Fragen und Stichworte enthalten. Zugunsten des Forschungsinteresses wird die maximale Offenheit in

gewissem Maße eingeschränkt (vgl. Helfferich 2019, S. 670), wobei die Maxime lautet: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2019, S. 670). Aus der Verwendung eines Leitfadens ergibt sich die Möglichkeit, Daten in gewissem Maße zu vergleichen, eo ipso dadurch, dass in jedes Interview die selben Fragen einfließen (vgl. Nohl 2017, S. 17). Im Zentrum der Interviewsituation steht dann die Herausforderung trotz Leitfaden viel Raum zu geben (vgl. Kruse 2015, S. 148). Eine Teilstandardisierung ist aus meiner Sicht obligatorisch notwendig, um die entsprechenden thematischen Inhalte zur Nutzung von Schulsozialarbeit zu eruieren. Gleichwohl ist es mein Ansinnen trotz Leitfaden die Interviewsituation so offen wie möglich zu gestalten, um ebenfalls den Ausdruckssinn zu erfassen, der für die Rekonstruktion von Nutzer:innenorientierungen erforderlich ist. Deshalb wird in Verbindung mit einem Leitfaden die Methodik des Explorativen Interviews angewandt.

Das Explorative Interview

Im Gegensatz zu anderen Interviewformen ist das Explorative Interview daran ausgerichtet, möglichst weitreichend latente Wissensbestände zu eruieren. Es zeichnet sich vor allem durch seine situationsbezogene Flexibilität aus. Damit korrespondiert die Möglichkeit sowohl biographisches Wissen als auch Sonderwissen situationsimmanent zu erheben (vgl. Honer 2011, S. 41), denn Gegenstand explorativer Verfahren sind „die Selbst- und Situationsdeutungen, die Probleme und Motive der Befragten selbst“ (Bracher 1978, S. 2). In der explorativen Form geht es außerdem darum, sogenannte funktionale Erzählungen hervorzurufen. In solchen Narrationen detaillieren die Befragten soweit, dass die angesprochenen Themen für den übergeordneten Zusammenhang Sinnhaftigkeit herstellen (vgl. Honer 2011, S. 42). In funktionalen Erzählungen gestaltet sich „die Reihenfolge beim Erzählen ... dem Ablauf parallel“ (Honer 1994, S. 624), während es bei nicht funktionalen Erzählungen eher um die sprachliche Gestaltung und Dramaturgie in Gesprächen parallel zum Ereignisablauf geht (vgl. Honer 2011, S. 42), respektive rückt die Beziehung zwischen den beiden Gesprächspartner:innen in den Fokus der Interviewsituation (vgl. Honer 1994, S. 623). Es geht also darum, funktionale Erzählungen als Produkte des Vergangenen zu evozieren, die dann in der konkreten Interviewsituation vom Subjekt im intersubjektiven Erfahrungsraum rekonstruiert werden. Das Explorative Interview konzentriert sich auf das, was die Befragten als mitteilenswert und was sie als solches nicht erachten. Dabei ist die Narration der Befragten eine Rekonstruktion ersten Grades, die stets mit der Interaktionssituation ‚Interview‘ sowie den subjektimmanenten biographischen Relevanzsetzungen, die aus der je individuellen Erlebens- und Erfahrungsverarbeitung resultieren, korrelieren

(vgl. Honer 2011, S. 43f.). Im Mittelpunkt dieser Methodik steht die situative Flexibilität, die der interaktiven Struktur der Interviewsituation Rechnung tragen soll. Daraus ergibt sich die Anforderung an die Interviewer:innen flexibel zwischen interessierten Zuhörer:innen, engagierter Gesprächspartner:innen und Nach- und Rückfrager:innen zu wechseln (vgl. ebd., S. 46).

Im Sinne des sogenannten Trichterprinzips greifen drei Gesprächsphasen ineinander, sie ermöglichen sowohl Flexibilität als auch Pragmatik (vgl. ebd.):

1. Phase: Das quasi-normale Gespräch. Zu Beginn sollen die Befragten zunächst in ihrer eigenen Sprache zu Wort kommen. Dabei gilt es, den Gesprächsrahmen gemeinsam zu skizzieren. Es wird dargelegt, dass sich das Erkenntnisinteresse auf die persönlichen Erfahrungen der Befragten bezieht und Nachfragen erst später gestellt werden. Eine solche Rahmensetzung ist notwendig, da so eventuell auftauchende Irritationen reguliert werden können. Sodann sollen Stimuli zur Exploration gesetzt werden. Es ist darauf zu achten, künstliche Situationsgehalte zu reduzieren und stattdessen eine natürliche Interaktion zu evozieren bei gleichzeitigem Abbau der Barrieren zwischen ‚Fremden‘. Die subjektive Sicht wird stimuliert (vgl. Honer 2011, S. 46-49). Das quasi-normale Gespräch ist dennoch keine natürliche Situation, da die Interviewer:innen stets ein situationsstranzendierendes Interesse an den Befragten hat (vgl. Honer 1994, S. 631).
2. Phase: Zwei Komponenten: In der zweiten Phase können je nach Erkenntnisinteresse zwei verschiedene Aspekte aufeinander aufbauen, sich vermischen oder ergänzen. Einerseits gilt es, Narrationen zu evozieren (Aspekte des biographischen Interviews). Je nach Forschungsinteresse geht es nun darum, Aspekte des lebensgeschichtlichen Kontextes zu eruieren. Aus narrativer Sicht greifen dabei immer drei Zugzwänge (Kondensierungs-, Detaillierungs- und Gestaltschließungszwang). Darüber hinaus soll eine Kongruenz der Relevanzsysteme hergestellt werden, respektive wird den Befragten im Fluss der Narration repetitiv signalisiert, das Interesse an dem besteht (erzählgenerierende Bestätigung), was non-verbal und mittels aktiven Zuhörens geschieht (vgl. Honer 2011, S. 50ff.). Im Mittelpunkt biographischer Anteile steht die Rekonstruktion des Selbsterlebens (vgl. Honer 1994, S. 633), für die außerdem der Grad der Indexikalität von eminenter Bedeutung ist. Er steht für die Varianz der Nähe zum eigenen Erleben der Befragten während der Narrationen, respektive thematisiert die indexikale Graduierung die „örtlich-zeitlich-ichbezogene Spezifizierung des Geschehens“ (Fuchs-Heinritz 2009, S.

198) im Erzählfluss¹¹⁸. Es gilt also, eine möglichst hohe Indexikalität herzustellen. Andererseits sollen Wissensbestände evoziert werden, was im Rekurs auf einen Leitfaden geschieht (hier besteht die Referenz zur Teilstandardisierung), der situationsflexibel eingesetzt wird und eine möglichst große Wissensbasis der Interviewer:innen impliziert. Im Gegensatz zum narrativen Aspekt geht es hierbei um spezifische Wissensbestände, die von besonderem Interesse sind (vgl. Honer 2011, S. 51f.).

3. Phase: Exploratives Fokussieren und Strukturieren. Abschließend wenden sich die Gesprächspartner:innen dem bereits erfolgten Interviewablauf flexibel zu, um noch aufkommende oder bisher nicht thematisierte Fragen zu stellen/zu vertiefen. Auch hierbei orientieren sich die Interviewer:innen am Relevanzsystem der Befragten (vgl. ebd., S. 52f.).

Im Rekurs auf die methodische Einordnung der Teilstandardisierung kann das Explorative Interview ein Oszillieren zwischen freier Narration und dem Eruiieren von Wissensbeständen ermöglichen. Im nächsten Schritt soll die Interviewgestaltung in Verbindung mit relevanten Aspekten antizipiert werden.

Die Interviewgestaltung

Zunächst ist festzuhalten, dass die ‚Interviewsituation‘ im Prinzip beginnt, wenn die erste Kontaktaufnahme (siehe Kapitel 6.3.) zu den Befragten erfolgt (vgl. Strübing 2018, S. 97). Dabei ist zu beachten, dass der gesamte situative Prozess soweit als möglich im Sinne einer Alltagssituation konstruiert werden soll. Deshalb ist eine natürliche Umgebung in Verbindung mit dem Prinzip der Vertraulichkeit von besonderer Bedeutung (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 373f.). Das Maß des Vertrauens, das sich innerhalb des Prozesses entwickelt, korreliert mit der potentiellen Qualität des Interviews bzw. der immanenten Dichte der Narrationen, denn das abstrakte Ziel besteht darin, ein möglichst dichtes und reichhaltiges Material zu generieren sowie repetitiv in den Modus der Erzählung zu gelangen, um die Darstellungsabsichten der Befragten zu erhalten (vgl. Strübing 2018, S. 104), was allein schon deshalb schwierig ist, da die gesamte Situation eine sich durch Rollen konstituierende Machtasymmetrie produziert. In diesem Zusammenhang

¹¹⁸ Dabei können drei Sprachmodi unterschieden werden. Das ‚Erzählen‘ meint, dass die Befragten dem eigenen Erlebten am nächsten sind. Der ‚Bericht‘ steht eher für eine Versachlichung des damals Erlebten, wobei die Befragten eher eine Beobachter:innen-Rolle einnehmen und die eigene Eingebundenheit ausblenden. Die Argumentation hingegen bezieht sich auf das vollständige Lösen vom damaligen Geschehen und der damit konnektierten Involviertheit – es werden allgemeine Einordnungen vorgenommen und Abstraktionen produziert, was dazu führt, dass die eigene Eingebundenheit kaum erkennbar wird (vgl. Fuchs-Heinritz 2009, S. 198f.).

sprechen wir von einem asymmetrisch-komplementären Verhältnis der beteiligten Personen in einer artifiziellen Situation. Die Interviewer:innen sprechen die Befragten in ihrer Rolle an. Diese wiederum deuten das Setting, die Rollen sowie das Verhältnis zu den Interviewer:innen (vgl. Helfferich 2019, S. 670). Gleichwohl konstituiert sich die Interviewsituation als ko-produktives Geschehen *sui generis*, denn die Interviewer:innen besitzen ein hohes Maß an Kontrolle über die Situation. Allerdings sind die Befragten ebenfalls mit Machtpotentialen ausgestattet, Dinge preiszugeben oder zu verschweigen (vgl. ebd., S. 672ff.). Die Rollen als solche sind qua Setting in Form einer Frage-Antwort-Struktur präeterminiert (vgl. Lammek/Krell 2016, S. 377) und es obliegt den Interviewer:innen mit dieser Situation umzugehen. Diese präformierte Setzung führt uns die eklatante Differenz zur Alltagssituation deutlich vor Augen (vgl. Strübing 2018, S. 96). Das Differential kann durch eine offene Gesprächssituation, die Generierung einer Vertrauensatmosphäre sowie entsprechende Elemente der Gesprächsführung reduziert werden.

Kruse empfiehlt bereits die Einstiegsphase aufzuzeichnen (vgl. Kruse 2015, S. 272), wobei darauf zu achten sei, dass nicht zu detailliert über die Inhalte des anstehenden Gesprächs berichtet werden soll, um selbsterfüllende Prophezeiungen zu vermeiden (vgl. Lammek/Krell 2016, S. 376). Der Einstieg erfolgt immer mit einer ‚Aufwärmphase‘, die sich erst erschöpft, wenn eine gewisse Wohlfühlatmosphäre hergestellt ist (vgl. Strübing 2018, S. 101). Ganz im Sinne der Methodologie ist zu Beginn außerdem darüber zu informieren, dass das Interview keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten erfordert, sondern sich eher zwanglos (vgl. ebd., S. 98) am Interesse der subjektiven Deutungen und Erfahrungsschichtungen der Befragten orientiert. Zur formalen Struktur gehört schließlich der Datenschutz. Den Befragten ist eine Einverständniserklärung vorzulegen, die nach dem Interview unterzeichnet werden soll (vgl. Kruse 2015, S. 274). Es gilt Vertraulichkeit und Anonymität zuzusichern sowie eine entsprechende Atmosphäre zu konstruieren (vgl. Lammek/Krell 2016, S. 364). Das Gesprächsklima soll konstruktiv das freie Erzählen (Äußern von Erzählungen) ermöglichen (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 126). Die kommunikative Situation produziert außerdem unbewusste Erwartungen, die eine nicht auszuschaltende Strukturierung vornehmen. Das Prinzip der Offenheit ist folglich in gewissem Maße eine regulative Idee, an der es sich dem Forschungsgegenstand angemessen zu orientieren gilt (vgl. Kruse 2015, S. 148). Gemäß der Maxime: „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 1996, S. 53) sind die Interviewer:innen immer Miterzeugende. Es handelt dabei um eine axiomatische Einschränkung, die nicht neutralisiert werden kann (vgl. Helfferich 2019, S. 672). Die Befragten erzählen aus ihren subjektiven

Wirklichkeitskonstruktionen ihre Wahrheiten, die in der Irreduzibilität der Subjekthaftigkeit ihre Gültigkeit besitzen. Vor dem Hintergrund der Definition der Situation (siehe Thomas Theorem) ist die Interviewsituation intersubjektiv angelegt und konstituiert sich folglich als intersubjektiver Erfahrungsraum, der in seiner Spezifik eine eigentümliche symbolische Welt generiert. Deshalb ist eine nicht-direktive Gesprächsführung erforderlich. Außerdem steht die Frage nach der Begründung von Beeinflussungen seitens der Interviewer:innen in Relation zur möglichst großen Offenheit der Situation, immer im Zusammenhang mit der Forschungsfrage, die die Aufmerksamkeit lenkt (vgl. ebd., S. 669ff.). Analog zur Offenheit werden offene Fragen gestellt, um die subjektiven Deutungen zu eruieren (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 327), denn nur wenn größtmögliche Offenheit gewährleistet werden kann, wird es den Befragten gelingen, ihr Sinnsystem zu entfalten (vgl. Helfferich 2019, S. 672). Dabei ist darauf zu achten, dass nie mehr als eine Frage gestellt wird. Fragen sollen außerdem in ihrer Aussageform nicht zu komplex sein und in Verbindung mit der Absenz von Belehrungen oder Bewertungen gestellt werden, respektive muss eine wertneutrale Haltung ohne Beeinflussung der Befragten eingenommen werden (vgl. Misoch 2019, S. 235-238). Es gilt, Erzählgenerierungs-Fragen (E) zu Beginn des Interviews zu stellen, Aufrechterhaltungs-Fragen (A) zur Vertiefung bzw. Weiterführung und Steuerungs-Fragen (S), die sowohl zur Detaillierung entsprechender Aspekte des Forschungsinteresses führen als auch noch nicht angesprochene Aspekte betreffen, zu stellen. Die Subjektorientierung erfordert außerdem, sich dem Sprachstil der Befragten in ihrer alltagssprachlichen Kommunikation anzupassen (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 374f.). Insgesamt wird durch Fragen der Gesprächsfluss aufrechterhalten, wobei die Fragen vor allem einen moderierenden Charakter einnehmen und dabei situationsflexibel alle wichtigen Themenbereiche des Erkenntnisinteresses behandeln (vgl. Strübing 2018, S. 103), denn es geht eher darum, einzelne Aspekte näher zu beleuchten (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 374). Abschließend erkundigen sich die Interviewer:innen einerseits nach dem Empfinden über die Interviewsituation, andererseits fragen sie danach, ob es noch etwas Wichtiges gibt, dass die Befragten gern ansprechen möchten (vgl. Kruse 2015, S. 273). Danach erstellen die Interviewer:innen ein Postskriptum, das die Besonderheiten der Interviewsituation dokumentiert (vgl. ebd., S. 277). Insgesamt sind die Interviewer:innen selbst das Erhebungsinstrument und folglich es geht um einen kontrollierten und reflektierten Umgang mit der eigenen Subjektivität sowie dem damit konnektierten Einfluss auf die Interviewsituation (vgl. Misoch 2019, S. 213f.).

Um die Interviewführung aus explorativer Sicht zu unterstützen, werde ich mich in der Gesprächsführung zusätzlich auf den Personzentrierten Ansatz beziehen. Er soll dazu dienen, der

Irreduzibilität der Individualität des Subjekts in einem erhöhten Maße gerecht zu werden. Dazu ist es wichtig anzumerken, dass dieser Ansatz bei aller hier folgenden Technisierung auf dem Grundprinzip von Haltungen beruht, die in Gesprächssituationen eingenommen werden. Es handelt sich dabei um Einstellungen, die innerhalb der Interaktionssituation hergestellt werden (vgl. Galuske 2013, S. 184f.) und auf dem Fundament des humanistischen Menschenbildes stehen. Der Mensch wird hier betrachtet als ein sich fortwährend entwickelndes, in Beziehung ‚werdendes‘ Subjekt, das seine Potentiale als sozial pro aktives Wesen in sich trägt (vgl. Stumm/Keil 2014a, S. 4). Deshalb ist die nachfolgende starke ‚Technisierung‘ der Grundhaltungen aus forschungspraktischen Erwägungen gewählt. Dennoch muss ich darauf achten, den Interviewpartner:innen mit diesen Haltungen ethisch adäquat zu begegnen, um sie nicht rein technisch zu instrumentalisieren – dies würde besagtem Ansatz widersprechen.

Personzentrierte Gesprächsführung

Der Personzentrierte Ansatz (früher Klientenzentrierter Ansatz) geht auf Carl Ransom Rogers zurück und stammt aus dem beraterischen/psychotherapeutischen Bereich (vgl. Groddeck 2017, S. 19). Rogers entwickelte ihn sukzessive ab 1940. Neben anderen Aspekten gibt es zwei Merkmale der Personzentrierten Vorgehensweise, die von besonderer Relevanz für die Interviewsituation und das Prinzip der Offenheit sind. Einerseits ist damit die nicht-direktive Vorgehensweise angesprochen, andererseits der Fokus auf emotionale Anteile im Gespräch (vgl. Schmid/Keil 2001, S. 17). Die Berater:innen bemühen sich, eine nach bestimmten Kriterien definierte Beziehung zu Klient:innen herzustellen, die durch folgende Merkmale (die sogenannten Kernbedingungen) gekennzeichnet ist:

- Zwei Personen befinden sich im psychologischen Kontakt.
- Die Klient:innen sind inkongruent, also verletzlich.
- Die Berater:innen sind kongruent in der Beziehung zu den Klient:innen.
- Die Berater:innen fühlen nicht an Bedingungen gebundene positive Beachtung für die Klient:innen.
- Die Berater:innen fühlen sich empathisch in den Bezugsrahmen der Klient:innen ein.
- Die Klient:innen nehmen die Bedingung 4 und 5 zumindest in einem Minimum wahr. (vgl. insgesamt Weinberger 2013, S. 21f.).

Für den Fokus dieser Dissertation sind vor allem die Kernbedingungen eins, drei, vier und fünf relevant. Sie drücken sich durch ein bestimmtes Gesprächsverhalten aus, was in der

Interviewsituation eingesetzt werden soll. Ich verstehe mich hier sowohl partiell als Berater als auch als Forscher in meiner Rolle des Interviewers. Meine Befragten bezeichne ich allerdings nicht als Klient:innen, da kein definierter psychosozialer Beratungsprozess erfolgt. Nun gilt es, die ausgewählten Bedingungen in ihrer angedachten Umsetzung auszuführen:

1. Zwei Personen befinden sich in psychologischem Kontakt: Sowohl die Interviewer:innen als auch die zu befragenden Personen befinden sich intersubjektiv im Wahrnehmungsfeld der jeweils anderen Person (vgl. Höger 2012b, S. 107). Es gilt, die gesamte Aufmerksamkeit mit allen Sinneskanälen auf den ausgedrückten Erlebensstrom der Befragten zu zentrieren (vgl. Eckert/Petersen 2012, S. 189), was auch als aktives Zuhören bezeichnet werden kann. Die Signalisierung erfolgt sowohl verbal als auch non-verbal (hier bestehen Parallelen zur erzählgenerierenden Bestätigung). Gleichzeitig sollen die Inhalte der ankommenden Botschaften in Tonfall, Wortwahl, Stimmlage, Sprechtempo seitens der Interviewer:innen, gehört und gesehen werden (vgl. Köllner 1996, S. 48f.). Während der gesamten Interviewsequenzen werde ich aktives Zuhören umsetzen.
2. Die Berater:innen sind kongruent in der Beziehung zu den Klient:innen (Dialogbeziehung): Innerhalb der Interviewsituation im Kontakt mit den Befragten sind sich die Interviewer:innen ihrer eigenen Gefühle bewusst (Kongruenz) und in der Lage, diese bei Bedarf einzubringen (vgl. Burbach 2019, S. 29). Es geht hierbei vor allem darum, dass die potentiell eingebrachten Reaktionen mit dem situationalen Erlebensprozess der Befragten übereinstimmen (vgl. Mearns/Thorne/McLeod 2016, S. 176). Die Interviewer:innen hören sozusagen ‚mit einem Ohr‘ auf die Befragten, mit dem ‚anderen Ohr‘ auf sich selbst (vgl. Köllner 1996, S. 29). Kongruenz im Sinne einer herzustellenden Dialogbeziehung impliziert immer zwei Seiten:
 - (1) Die Innenseite der Interviewer:innen, inwiefern sie einen bewussten Zugang zu sich selbst haben (vgl. Stumm/Keil 2014b, S. 20). Inwieweit bin ich offen für das eigene Erleben und kann dieses annehmen (vgl. Lietaer 2003, S. 79f.).
 - (2) Die Außenseite der Interviewer:innen, die die intersubjektive Kommunikation (vgl. Stumm/Keil 2014b, S. 20) betrifft und für das Ausmaß an Transparenz durch persönliche Anteilnahme steht. Dies geschieht einerseits mittels verbalen und non-verbalen Aspekten, die mit der Innenseite sowohl des Erlebensstroms als auch den unbewussten Anteilen des Interviewers konvergieren. Andererseits geht es darum, bewusst verbale Selbsteinbringungen zu gestalten, wenn es für den aktuellen Prozess als angemessen

erscheint (vgl. Lietaer 2003, S. 80f.). Anders ausgedrückt sprechen wir von einer sogenannten bewusst-selektiven Selbstöffnung der Interviewer:innen, die durch partielle Transparenz der eigenen emotionalen Resonanz Ich-Botschaften formuliert (vgl. ebd., S. 68). In Folge der Herstellung einer Dialogbeziehung können die Befragten Vertrauen fassen. Außerdem erhöht sich die Authentizität der Interviewsituation und der Gesprächsfluss kann bei Bedarf durch selektiv transparentes Oszillieren aufrechterhalten werden.

3. Die Berater:innen fühlen nicht an Bedingungen gebundene positive Beachtung für die Klient:innen (Basisbeziehung): Die Basisbeziehung kann auch als Beziehungsprinzip bezeichnet werden, das besagt, dass die Interviewer:innen die Befragten in ihrem ‚So-Sein‘ als Mensch in Absenz von Bewertungen bedingungsfrei anerkennen (vgl. Kriz 2011, S. 22). Im Mittelpunkt stehen hier die inneren Einstellungen der Interviewer:innen (vgl. Mearns et al. 2016, S. 141) als tiefenstrukturierte Achtung vor dem menschlichen Leben in seiner individuellen Erscheinungsform (vgl. Kriz 2011, S. 22f.). Es gilt, im psychologischen Kontakt die Erlebniswelt der Befragten behutsam zu betreten und anzunehmen (vgl. Köllner 1996, S. 29). Die Interviewer:innen versuchen nun repetitiv, die Befragten abseits von Bedingungen anzunehmen (vgl. Weinberger 2013, S. 59f.). Im Mittelpunkt der Basisbeziehung konstituiert sich das non-direktive Vorgehen des Personzentrierten Ansatzes. Als Interviewer unterlasse ich folglich bestimmte Aktivitäten respektive Verhaltensweisen, damit die Basisbeziehung realisiert werden kann:
 - Bagatellisieren: Die Gefühle/Einstellungen der Befragten werden heruntergespielt.
 - Diagnostizieren: Die Befragten werden in eine Schublade eingeordnet und etikettiert, ohne dass sie sich mit ihren Problemen auseinandersetzen können.
 - Beim Dirigieren werden Ratschläge erteilt, die die eigenaktive Auseinandersetzung konterkarieren und die Befragten in eine bestimmte Richtung lenken.
 - Examinieren steht hingegen für das Ausfragen respektive Überhäufen mit Fragen; die Befragten fühlen sich dann ausgefragt und das Gespräch wird unwillkürlich in eine bestimmte Richtung gelenkt.
 - Das Identifizieren steht hingegen für die Überschreitung der Nähe-Distanz-Konstitution zu Gunsten von Nähe, was die Gefahr der Vermischung von Gefühlen mit denen der Befragten beinhaltet.

- Im Falle des Interpretierens wird etwas in die Befragten hineininterpretiert, wobei sie mit Überinterpretationen überfordert sein können.
- Moralisieren steht für das Fällen von Werturteilen, sodass sich die Befragten gemäßregelt fühlen und mit Schuldgefühlen oder Aggressionen reagieren.
- Das Intellektualisieren hingegen fördert die inhaltliche Auseinandersetzung auf der rationalen Ebene, statt auf der Erlebensebene, was den Prozess nicht voranbringt, da nicht adäquat auf das Erleben eingegangen wird.
(vgl. insgesamt Weinberger 2013, S. 71-77).

Da es sich hierbei um keinen vollständigen beraterischen Prozess handelt, bleibt eine gewisse Direktivität in Form von Fragen und Interpretationen nicht aus. Dennoch will ich versuchen, behutsam nachzufragen und die weiteren aufgeführten Verhaltensweisen (auch aus ethischen Gründen) zu vermeiden.

4. Die Berater:innen fühlen sich empathisch in den Bezugsrahmen der Klient:innen ein (Alter-Ego-Beziehung): Für die Alter-Ego-Beziehung konstitutiv ist das repetitive Bemühen der Interviewer:innen darum, den inneren Bezugsrahmen der Befragten mit all ihren Gefühlen und Bedeutungen wahrzunehmen. So wird die subjektive Bedeutungskonstitution genauer erfahrbar (vgl. Köllner 1996, S. 29). Als Interviewer fühle ich mich in die innere Erlebniswelt der Befragten ein und teile verbal mit, was ich wahrnehme bzw. verstehe (vgl. Kriz 2011, S. 19). Von eminenter Bedeutung ist also das Verstehen, denn nur das Subjekt selbst kann sagen, was in seiner Welt vorgeht (siehe Methodologie) (vgl. Tausch/Tausch 1979, S. 32). Die Alter-Ego-Beziehung besteht im Wesentlichen aus zwei Komponenten:
 - (1) *Einfühlen* als temporäre Identifikation mit der inneren Erlebniswelt der Befragten respektive das innerlich begleitende imaginierende Nachahmen über den Als-Ob-Charakter. Solche induktive Vorgänge erfolgen sowohl in Form von Mimik, Gestik und Körperhaltung, als auch über Sprechtempo, Tonfall usw. und lösen bei den Befragten empathische Resonanz aus (vgl. Finke 2010, S. 28f.).
 - (2) *Verstehen* bezieht sich hingegen auf die kognitive Dimension. Es gilt zu verstehen, worauf ein Gefühl oder eine Bewertung im Bezugsrahmen verweist. Die Bedeutung eines Gefühls kann sich häufig erst im Zusammenhang mit etwas anderem konstituieren. Das Verstehen soll ebenfalls stets an der inneren Welt der Befragten orientiert sein (vgl. Finke 2010, S. 29ff.).

Zur Umsetzung der Alter-Ego-Beziehung existieren vielfältige Möglichkeiten, von denen einige angewandt werden sollen:

- Paraphrasieren – Das Wesentliche der Äußerungen wird in eigenen Worten wiedergegeben (vgl. Weinberger 2013, S. 53).
- Empathische Präzisierungen – wenn die Befragten keine Worte für ein Gefühl findet, erfolgt eine Konkretisierung als Angebot seitens der Interviewerinnen (vgl. Stumm/Keil 2014c, S. 42).
- Verbalisierung der Körpersprache – da die Physis auch Ausgangspunkt des Selbsterleben ist (vgl. Kern 2014, S. 148f.), kann sie bei Bedarf in der Interviewsituation verbal aufgegriffen werden.
- Verbalisierung von Wünschen – wird innerhalb der Narration ein Wunsch deutlich, kann dieser als Angebot verbalisiert werden, um den Fluss der Exploration zu unterstützen (vgl. Weinberger 2013, S. 105).
- Verbalisierung des momentanen Erlebens – die Interviewer:innen sprechen bei Bedarf das gegenwärtige Erleben der Befragten an (vgl. ebd., S. 106).

Besagte Verbalisierungen möchte ich außerdem über Synonyme, Antonyme und sprachliche Bilder im Gespräch umsetzen (vgl. Burbach 2019, S. 38-42), um dadurch die Befragten so präzise und umfassend wie möglich empathisch-verstehend zu begleiten.

Gelingt es, diese Vorgehensweisen der drei Beziehungen zu realisieren, stellt sich bei den Befragten die sogenannte Selbstexploration ein. Sie richten ihren Fokus auf sich selbst und ihre inneren Prozesse, bemühen sich um Klärung von Erlebnissen (vgl. Köllner 1996, S. 95), sprechen mehr über ihr eigenes Erleben und setzen sich bewusst mit ihren Bewertungen und Erfahrungen auseinander (vgl. Eckert/Petersen 2012, S. 190). Es stellt sich eine zirkulär-narrative Beschäftigung mit dem eigenen Selbstkonzept ein (vgl. Heinerth 2003, S. 279f.). Je besser es gelingt, die Bedingungen umzusetzen, desto potentiell höher ist das Ausmaß an Selbstexploration (vgl. Sander/Zieberts 2010, S. 88).

Im Resümee geht es darum, mit den Befragten in Kontakt zu treten und mittels der drei spezifischen Beziehungen einerseits ethisch adäquat Interviews zu führen und andererseits möglichst umfassende Narrationen zu erhalten, denn Aneignungsprozesse sind stets auch körperliche Prozesse, die emotionale Komponenten beinhalten. Gleichwohl ist diese Interviewsituation keine der psychosozialen Beratung oder Psychotherapie, sondern eine, in der ein Interesse meinerseits an den Erfahrungsschichtungen der Befragten in Bezug auf die Kontakte zur Schulsozialarbeit bestehen. Dies muss ich stets reflektieren.

Zusammenfassung der Erhebungsmethodik

Abbildung 14 visualisiert die methodische Grundlage der Datenerhebung im Rekurs auf Interviews in teilstandardisierter und explorativer Ausrichtung:

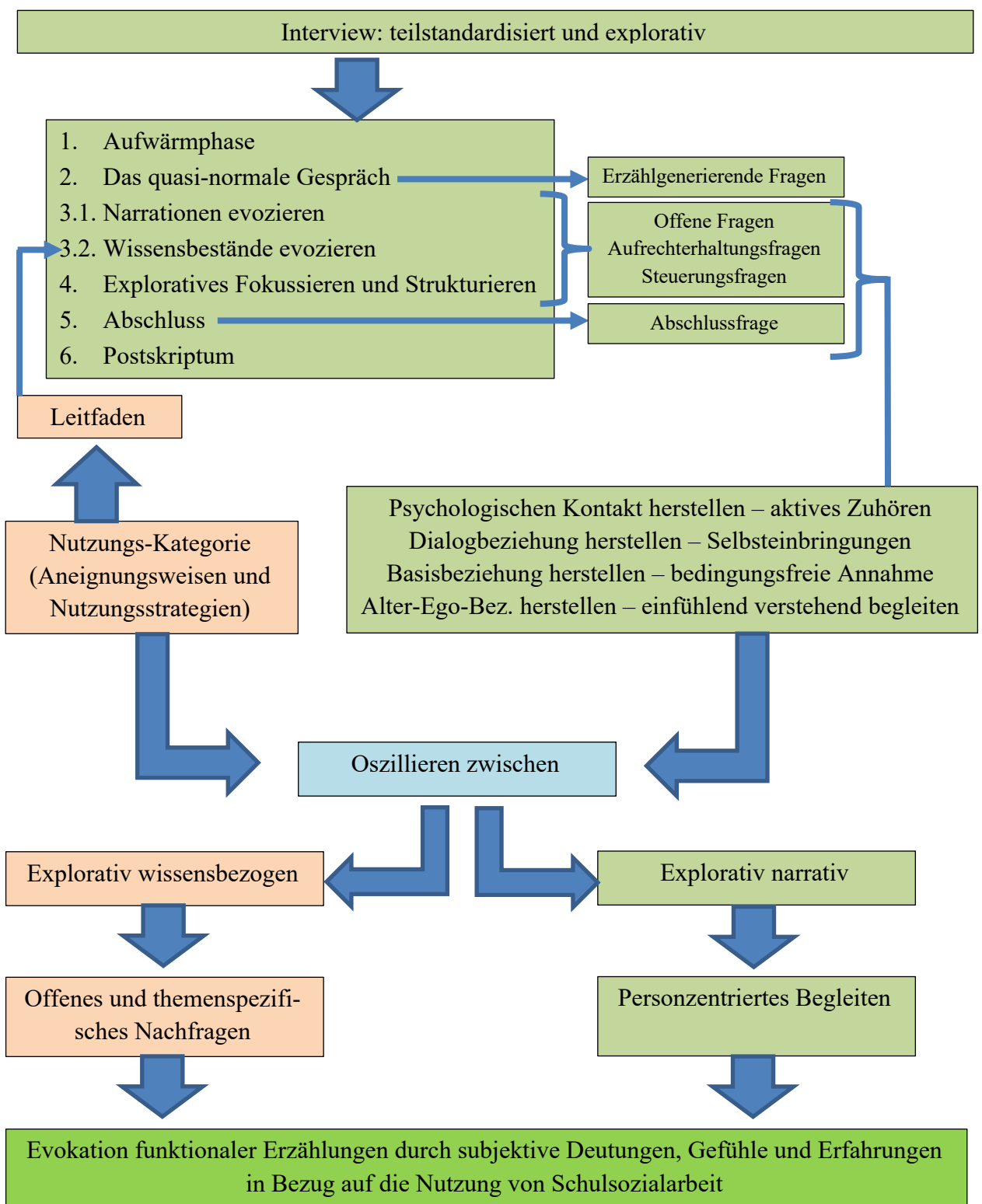


Abbildung 14: Methodischer Referenzrahmen (Quelle: selbst erstellt)

Die methodische Umsetzung soll vor dem Hintergrund einer vertrauten Atmosphäre in möglichst natürlicher Umgebung unter Berücksichtigung des Datenschutzes über die sechs Phasen

erfolgen. Die Interviewsituation reflektiert einen eigentümlichen intersubjektiven Erfahrungsraum der ko-produktiv hergestellt wird. Narrationen der Befragten werden hier als Rekonstruktionen erste Grades verstanden. Ableitend aus der Methodik geht es in der Interviewsituation um ein Oszillieren zwischen Strukturierung und Offenheit. Der Leitfaden repräsentiert die Prästrukturierung durch das Erkenntnisinteresse und fungiert im Sinne einer wissensbezogenen Exploration. Die narrativ-explorativen Anteile hingegen fokussieren ausschnitthaft biographische Aspekte der Erfahrungsschichtungen. So entsteht eine Kombination aus biographischen Relevanzsetzungen der Befragten bezogen auf die Wissensbasis der Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeiter:innen im Sinne bereits vergangenen Erlebens. Diese dichotome Verbindung beider Komponenten wird innerhalb der Interviewsituation durch subjektive Relevanzsetzungen im intersubjektiven Raum hergestellt. Um das Spannungsfeld von Strukturierung und Offenheit soweit als möglich zu Gunsten der Offenheit trotz Themenspezifik zu verlagern, führe ich die Gespräche mit verschiedenen offenen Fragetypen und flankiere diese durch die Personzentrierte Gesprächsführung. Sie unterstützt sowohl die Kongruenz der Relevanzsysteme als auch die wertneutrale Haltung, die der gesamte Ansatz par excellence repräsentiert. Das Personzentrierte Vorgehen, das im Beratungs- und Psychotherapiekontext die Selbstexploration der Klient:innen fördert, kann in qualitativer Konnotation die Indexikalität protegieren und vermag den Fluss der Narrationen aufrechtzuerhalten bzw. zu vertiefen. Das Ziel besteht darin, möglichst umfangreiche funktionale Erzählungen in Bezug auf Erfahrungsgehalte der Nutzung von Schulsozialarbeit in Verbindung mit der subjektiven biographischen Bedeutung in hoher Indexikalität zu evozieren.

Leitfadenkonstruktion

Als Teil der Methodik erscheint der Interview-Leitfaden im gewissen Sinne als Frageschema (vgl. Stiegler/Felbinger 2012, S. 141), das sich auf die „Durchdringung und Strukturierung jenes Wirklichkeitsausschnittes, der den Bezugspunkt des gegenständlichen Forschungsinteresses bildet“ (Stiegler/Felbinger 2012, S. 142) bezieht und den Interviewablauf in einer gewissen Systematik gestaltet (vgl. Helfferich 2014, S. 560), respektive das methodisch kontrollierte Fremdverstehen repräsentiert (vgl. Kruse 2015, S. 226) und dadurch für ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit sorgt (vgl. Helfferich 2014, S. 566). Die Konzeption des Leitfadens erfolgt vom Allgemeinen hin zum Spezifischen in Verbindung mit den verschiedenen thematischen Einheiten, die jeweils in dieser Logik aufgebaut sind. Außerdem gilt es den Leitfaden offen, sehr übersichtlich und adaptiv an den Forschungsgegenstand zu gestalten (vgl. Meuser 2018,

S. 152). Er hat die Funktion einer Gedächtnisstütze. Gleichwohl geht es nicht nur um die Güte des Leitfadens, vielmehr um dessen kompetente Handhabung (vgl. Strübing 2018, S. 103f.).

Die Entwicklung des Interview-Leitfadens erfolgte nach dem Vier-Schritte-Modell von Helfferich, das folgendes systematisches Vorgehen vorschlägt:

1. Sammeln von Fragen: Brainstorming aller Fragen zu Teilaspekten des Forschungsinteresses.
2. Prüfung der Fragen: Die Fragen werden nun im Hinblick auf Erzählaufforderungen, Äußerungsmöglichkeiten und Relevanzen einer kritischen Überprüfung unterzogen. Auch soll geprüft werden, ob es Fragen gibt, die das eigene Vorwissen bestätigen. Am Ende des Prüf-Prozesses steht die Streichung entsprechender Fragen.
3. Sortierung: Alle verbleibenden Fragen werden nun nach zeitlicher Abfolge, Inhalt und Fragerichtung sortiert.
4. Subsumtion: Es wird für jedes Bündel der Fragen ein erzählgenerierender Impuls gesucht, der möglichst wenig präsuppositiv ist. Außerdem werden die untergeordneten Erzählaspekte in Form von Stichworten zum Nachfragen notiert.
(vgl. insgesamt Helfferich 2019, S. 677f.).

Auf Basis dieses Vorgehens habe ich den Interviewleitfaden entsprechend meines methodischen Referenzrahmens konzipiert. In Anlehnung an Kruse (2015) enthält der Leitfaden rhetorische Formulierungsaspekte in Gestalt von Abtönungspartikeln (dann, doch, so), die die Direktheit der Formulierungen reduzieren. Außerdem arbeite ich mit Rezeptionssteuerungssignalen (mh, ja) (vgl. Kruse 2015, S. 216f.). Analog zur Methodik wurden im Hauptteil thematische Erzählgenerierungs-Fragen adaptiv zur Forschungsfrage entworfen (Einstieg in das Thema/Fokus: Ko-Produktionsprozess, Nutzungsstrategien, modi socii der Aneignung, Bilanzierung). Hinzu kommen Steuerungs-Fragen, die zum jeweiligen Themenbereich den Schwerpunkt auf die immanenten Wissensbestände legen. Die Exploration wird während des gesamten Interviewprozesses mittels Aufrechterhaltungs-Fragen und Personenzentrierter Gesprächsführung angeregt. Ich beginne stets mit einer Erzählgenerierungs-Frage, dann erfolgt eine möglichst explorative Begleitung durch Aufrechterhaltungs-Fragen, gefolgt vom Steuerungs-Fragen und erneuter explorativer Begleitung mittels Aufrechterhaltungs-Fragen nach dem Schema: E-A-S-A-S-A-S usw. Jeder Frageimpuls soll explorativ begleitet werden, sodass kein kurzes ‚Frage-Antwort-Spiel‘ entsteht, denn das Ziel besteht darin, stets die Exploration zum Thema

anzuregen. Der gesamte Interview-Leitfaden (siehe Anhang 1) wurde vor dem Hintergrund der Maxime größtmöglicher Offenheit konstruiert.

6.3. Untersuchungsfeld

Um den Erkenntnisinteresse der Dissertation gerecht zu werden, galt es, ein geeignetes Untersuchungsfeld zu wählen. Analog zur Argumentation aus Kapitel 2 ging es darum, Schulsozialarbeit in einer konzeptionell offenen themenunspezifischen Ausgestaltung zu wählen, um dem non-formalen Bildungsbegriff gerecht zu werden, da themenspezifische Fokussierungen das genuine Ansinnen eines Bildungszugangs der KJH eher limitieren. Entsprechend sollen die Angebote von Schulsozialarbeit für alle Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stehen. Ein hierfür geeignetes Untersuchungsfeld offeriert das Landesprogramm Schulsozialarbeit des Bundeslandes Thüringen.

Feldbeschreibung

Mit Beginn des Schuljahres 2013 startete das Thüringer Landesprogramm Schulsozialarbeit und wurde seither erheblich ausgebaut. Gegenwärtig werden aus dem Programm ca. 490 Fachkräfte finanziert, die sich auf 454 Schulen verteilen. Dazu gehören: 143 Grundschulen, 162 Regelschulen, 51 Gemeinschaftsschulen, 46 Gymnasien, 22 Förderschulen und 30 berufsbildende Schulen. Das Programm wird aktuell (März 2021) mit 23,4 Millionen Euro (jährlich steigend) gefördert und verteilt sich auf die einzelnen Landkreise in Bundesland (vgl. Freistaat Thüringen: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2021, o. S.). Bei näherer Betrachtung des Programms wird die themenunspezifische Institutionalisierung von Schulsozialarbeit evident, denn Schulsozialarbeiter:innen des Landesprogramms arbeiten nach folgender Zielsetzung: Schulsozialarbeit...

- „unterstützt die soziale Integration junger Menschen
- trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei
- fördert den Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenzen.
- hilft Bildungsbenachteiligungen abzubauen,
- unterstützt Personensorgeberechtigte und im Schulkontext Tätige durch Beratungsangebote bei der Erziehung

- wirkt mit, ein lernförderliches Schulklima zu gestalten.“
(insgesamt Freistaat Thüringen: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2021, o. S.).

Die Zielsetzung des Landesprogrammes offeriert einerseits in normativer Konnotation den Fokus auf den Abbau von Benachteiligung (soziale Integration, Bildungsbenachteiligungen abbauen, Sozialkompetenz), reflektiert den Erziehungsauftrag (Beratungsangebote bei der Erziehung) und ermöglicht andererseits, allerdings in emanzipativer Konnotation, eine sehr offene Gestaltung der sozialpädagogischen Arbeit durch weit gefasste Begriffe wie: Persönlichkeitsentwicklung, lernförderliches Schulklima, Selbstkompetenz etc. . In diesem Zusammenhang reflektiert es den gesamten rechtlichen Rahmen des SGB VIII (siehe Kapitel 2), was in der Zielausrichtung durch die eher allgemeinen Formulierungen evident ist. Das Thüringer Landesprogramm wird so der genuinen Intention der vorliegenden Dissertation im Sinne des non-formalen Bildungsbegriffs einer personenbezogenen sozialen Dienstleistung gerecht. Vor diesem Hintergrund können modi socii der Aneignung und Nutzungsstrategien in bildungstheoretischer Konzeption eruiert werden.

Wahl der Untersuchungseinheiten

Für die Erhebung wurden folglich die 17 Landkreise des Bundesland Thüringen gewählt, an denen die 490 Schulsozialarbeiter:innen in 454 Schulen tätig sind. Die Relation der beiden Zahlen lässt außerdem vermuten, dass es sich hierbei weitgehend um Vollzeitstellen an einzelnen Schulen handelt und so die Intensität der Arbeit mit Schüler:innen zumindest antizipativ angenommen werden kann. Da das Landesprogramm Schulsozialarbeit einheitlich für ganz Thüringen steht, kann die Auswahl der Schüler:innen entsprechend landkreisunspezifisch erfolgen. Außerdem war eine breite Anfragestreuung allein aufgrund der Corona-Situation obligatorisch notwendig, um überhaupt Interviewpartner:innen zu gewinnen. Für das Sampling legte ich einige Parameter fest. Die Schüler:innen sollten mindestens 14 Jahre alt sein, damit eine gewisse Selbstexplorations- und Reflexionsdichte vorhanden ist. Darüber hinaus sollte regelmäßiger Kontakt zur Schulsozialarbeit über mindestens 6 Monate bestehen, damit ein intensiver Ko-Produktionsprozess angenommen werden kann. Die Anzahl der Kontakte legte ich hierbei nicht fest, da die Varianz im Handlungsfeld erheblich differiert. Außerdem schloss ich zwei Schulformen aus. Die Grundschulen fielen sowohl aus Altersgründen der potentiellen Schüler:innen als auch im Sinne forschungsmethodischer Überlegungen aus. Ebenfalls schloss ich

Förderschulen aus, da der sonderpädagogische Förderbedarf ein alternatives Forschungsdesign verlangt hätte. So bilden die Grundgesamtheit alle Schüler:innen ab 14 Jahren, die über mindestens 6 Monate intensiven Kontakt mit Schulsozialarbeiter:innen aus dem Landesprogramm Schulsozialarbeit des Bundeslandes Thüringen hatten. Aufgrund der Offenheit des Bildungszugangs wurden keine weiteren Merkmale wie Geschlecht, das Thema der Zusammenarbeit, Migration o. Ä. berücksichtigt. Ich nahm mir vor, ca. 15 Jugendliche zu diesen Parametern zu interviewen.

Feldzugang

Den Zugang zu Jugendlichen erhielt ich über die Schulsozialarbeiter:innen, denn nur die Fachkräfte kennen ihre Fälle. Zunächst kontaktierte ich deshalb die einzelnen Landkreise. Über die entsprechenden Jugendämter und Verwaltungen sprach ich telefonisch mit den jeweiligen verantwortlichen Personen. Sodann erhielt ich Kontakte zu den Koordinator:innen für Schulsozialarbeit. Darüber gelang es, in einigen Fällen an Teambesprechungen teilzunehmen. Ich stellte dann mein Forschungsvorhaben grob vor und warb für Mitwirkung. Die einzelnen Schulsozialarbeiter:innen konnten mich dann via Telefon jederzeit kontaktieren. Der gesamte ‚Akquise-Prozess‘ wurde aufgrund der akuten Corona-Situation erheblich erschwert. Meist nahm ich an Online-Konferenzen teil, die Schulsozialarbeiter:innen waren zum großen Teil in coronabedingte Sondermaßnahmen eingebunden (und überlastet), sodass sich die genuine Fallarbeit in der Berufspraxis hoch differenzierter gestaltete. Vor dem Hintergrund dieser besonders schwierigen Bedingungen war es notwendig, alle Landkreise in Thüringen zu kontaktieren. Insgesamt konnte ich zunächst 20 potentielle Schüler:innen gewinnen.

Kontakt zu den Jugendlichen stellte ich dann über die einzelnen Schulsozialarbeiter:innen her. Den Fachkräften erklärte ich persönlich grob mein Vorhaben, sparte aber detailliertere Erklärungen aus, sodass die potentiellen Jugendlichen keiner Vorselektion unterlagen. Die Professionellen sprachen die Jugendlichen dann im Vorfeld an und bei Interesse vereinbarte ich ein Vorgespräch, um den Erstkontakt herzustellen und mein Vorhaben mit den Jugendlichen persönlich zu besprechen. Dazu erstellte ich einen Leitfaden (siehe Anhang 2), da der Erstkontakt als heikle Situation beschrieben werden kann und es im Vorgespräch vor allem darum geht, die potentiellen Interviewpartner:innen für das eigene Vorhaben zu gewinnen. Alle Vorgespräche fanden im jeweiligen Büro der entsprechenden Schulsozialarbeiter:in unter den aktuellen Regeln

der Corona-Maßnahmen persönlich statt. Der Leitfaden zum Erstkontakt enthält im Kern folgende Punkte (in Anlehnung an Kruse 2015):

- *Das Forschungsvorhaben präsentieren:* Ein erster Punkt bezieht sich auf die vorsichtige Darlegung des Vorhabens. Entscheidend ist hierbei, dass nicht zu viel Preis gegeben wird, da die Gefahr besteht, dass sich die Jugendlichen dann im Vorfeld zu viele Gedanken zum Thema machen und dadurch vorgefertigte Reflexionen entstehen (vgl. Kruse 2015, S. 254f.). In diesem Zusammenhang habe ich thematisch allgemein auf die Bedeutung von Schulsozialarbeit für den Lebenskontext der Jugendlichen hingewiesen.
- *Die Interviewpartner:innen von Anfang an als Experten wahrnehmen:* Aus der Sichtweise qualitativer Sozialforschung analog zu den hier dargelegten theoretischen Referenzpunkten sind die Jugendlichen Expert:innen für ihre subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen. Es ist sinnvoll, sie von Anfang an persönlich anzusprechen. So können sie bereits bei der Erstkontaktaufnahme in den Vordergrund gestellt werden, denn es geht mithin um die persönliche Einschätzung und die damit verbundenen Erfahrungen, die die Jugendlichen als Expert:innen präsentieren sollen – dies gilt es zu vermitteln (vgl. ebd., S. 256). Im Gespräch erwähnte ich deshalb, dass die persönliche Erfahrung für mich von besonderem Interesse ist. Außerdem sprach ich davon, dass sie selbst mit ihrer eigenen Erzählung Teil eines richtigen Interviews sein dürfen.
- *Ablauf der Datenerhebung:* Es gilt, die spezifische Form der Befragung darzulegen. Die potentiellen Interviewpartner:innen sollen erfahren, was ein qualitatives Interview ist und wie der Prozess von statten geht. Außerdem ist der eher offene Charakter (im Gegensatz zu gewöhnlichen Interviews) zu verdeutlichen bzw. zu pointieren, dass die ausführlichen Antworten seitens der Jugendlichen im Vordergrund stehen. Zudem ist der etwaige zeitliche Rahmen darzulegen, die Tatsache der Transkription und der Ort der Erhebung, der von den Interviewpartner:innen in der Regel selbstständig gewählt wird, anzusprechen (vgl. ebd., S. 256f.). Analog dazu habe ich sämtliche Aspekte aufgenommen und im Erstkontakt kommuniziert. Zudem stellte ich die Option, dass sich die Jugendlichen ein eigenes Synonym für das Transkript ausdenken können.
- *Der Umgang mit persönlichen Daten:* Schließlich gilt es, im Erstkontakt Vertraulichkeit und Datenschutz explizit zu thematisieren. Dazu sollten auch entsprechende Dokumente erstellt werden (vgl. ebd., S. 257f.). Die Vertraulichkeit habe ich als besonders wichtig herausgestellt. Dazu gehörte auch die Möglichkeit, dass die Jugendlichen nach

Fertigstellung ein Exemplar der Dissertation erhalten. Im Falle der Bereitschaft zur Teilnahme an der Erhebung wurden abschließend Kontaktdaten ausgetauscht.

Im Anschluss an die Erstkontaktsituation mit den Jugendlichen war es aufgrund der Altersstruktur teilweise erforderlich, in einem zweiten Schritt die Erziehungsberechtigten aufzusuchen und die Erlaubnis zur Aufnahme von Gesprächen mit ihren Söhnen/Töchtern einzuholen. Dafür nutzte ich denselben Leitfaden zum Erstkontakt, um in einem persönlichen Gespräch/Telefonat mein Vorhaben darzulegen. Außerdem erstellte ich ein Schreiben an die Eltern (siehe Anhang 3), das sowohl die wichtigsten Informationen zum Vorhaben enthält, meine Versicherung des Datenschutzes bescheinigt als auch das schriftliche Einverständnis verlangt. Dieses Schreiben erhielten die Jugendlichen zum Abschluss des Erstkontaktgespräches. Vor dem Hintergrund der Corona-Situation erfolgten die Elterngespräche vorwiegend via Telefon. Ich besprach alle Punkte mit den Erziehungsberechtigten und erbat mir die Erlaubnis, mit ihren Söhnen/Töchtern eine Aufzeichnung vorzunehmen. Bei Einwilligung wurde mir das Elterninformationsschreiben per Mail oder Post unterschrieben zurückgesandt.

Durchführung

Vor dem Hintergrund des eben beschriebenen Prozesses konnte ich final 13 Jugendliche im Alter von 15-20 Jahren zur Datenerhebung gewinnen. Gründe für die Reduktion der Zahlen sind: Krankheit, Skepsis seitens der Schüler:innen, seitens der Eltern (zu einem erheblichen Teil aufgrund der Corona-Situation) und plötzlich veränderte Lebensumstände. Ein anderer, erfreulicher Aspekt war der, dass alle interviewten Personen mindestens 18 Monate (teilweise bis zu 5 Jahren) mit der Schulsozialarbeit regelmäßig Kontakt hatten. Via Telefon kontaktierte ich die Schüler:innen und vereinbarte dann ein Treffen. Den Ort des Interviews wählten die Jugendlichen selbst. Die einzige Einschränkung bestand darin, dass es abseits der Schule stattfinden sollte. Dies hat qualitative Erhebungsgründe, da der Ort Schule erheblichen Einfluss auf die Deutungen der Jugendlichen in Verbindung mit der Schüler:innenrolle (Bewertungen, Machtdifferenziale etc.) impliziert. Zu Beginn des jeweiligen Gespräches erbat ich erneut das Einverständnis der Schüler:innen in Verbindung mit einer Einverständniserklärung (siehe Anhang 4). Es ergaben sich verschiedene Interview-Orte. Ein großer Teil der Gespräche wurde im Freien geführt (Parks, Wiesen). Einige Aufnahmen erfolgten Zuhause im privaten Umfeld der Jugendlichen. Eine weitere Jugendliche wollte das Interview in einem Café führen. Nach der Begrüßung und ein paar Worten (Ice Breaker) schaltete ich das Aufnahmegerät bereits an, damit

sich die Jugendlichen während der Erklärung zum Datenschutz etc. an das Gerät gewöhnen konnten. Analog zum Leitfaden führte ich die Interviews, hielt diesen flexibel und arbeitete auch im Rahmen meiner Aufrechterhaltungs-Parameter, was in den meisten Fällen gut gelang. Die Interviews dauerten zwischen 45 und ca. 70 Minuten an. Die Jugendlichen konnten sich einen Decknamen aussuchen. So entstanden mehrere Pseudonyme. Diejenigen, die keine Decknamen wünschten, habe ich als Interviewpartnerin oder Interviewpartner in Verbindung mit einer numerischen Reihenfolge beginnend mit 1 durchnummeriert. Direkt nach dem Interview habe ich ein Postskriptum ausgefüllt, um Besonderheiten zu notieren (siehe Anhang 5). In einigen Aufnahmen finden sich externe Geräusche (Hubschrauber, Krankenwagen, Windböen oder vorbeilaufende Menschen bzw. laute Hintergrunderzählungen im Café). Bei Interviewpartnerin 1 wies das Aufnahmegerät nach 11 Minuten einen Defekt aus, sodass eine kurze Unterbrechung der Aufzeichnung erfolgte. Die Aufnahme konnte allerdings kurz darauf mit einem anderen Aufnahmegerät fortgeführt werden. Insgesamt gelang es mir in den meisten Gesprächen eine entsprechende Tiefe herzustellen und umfangreiche funktionale Erzählungen zu evozieren.

III Empirie

7. Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode

Die Auswertung der teilstandardisierten explorativen Interviews erfolgte in Anlehnung an die Dokumentarische Methode. Vor dem Hintergrund des hier konstruierten methodologischen Referenzrahmens kann dieses Verfahren beide Sinnebenen berücksichtigen. Die Dokumentarische Interpretation des Materials bedeutet, dass das Empirische als Ausdruck eines Dokuments von Orientierungswissen zu begreifen ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 360.). In den geführten Interviews geht es um den Zusammenhang von Erfahrungen und den dahinterliegenden Orientierungen als Handlungsorientierungen von Einzelpersonen an den Ko-Produktionsprozessen. Dieser Zusammenhang kann durch die Dokumentarische Interpretation rekonstruiert werden. Sie offeriert einen Zugang zur Handlungspraxis (vgl. Nohl 2017, S. 3f.), in meiner Konstruktion zumindest indirekt. Analog zur Methodologie wird im Auswertungsverfahren nach zwei Ebenen differenziert:

(1) Ebene des Bedeutungssinns: Er bezieht sich auf das Berichten von Erfahrungen im Sinne des wörtlichen, expliziten immanenten Sinngehaltes. Darin implizit ist der subjektiv gemeinte Sinn, der sich sowohl in den intentionalen Ausdruckssinn (Absichten, Motive der erzählenden Person) als auch den Objektsinn differenzieren lässt (vgl. ebd., S. 4). Der Objektsinn bezieht sich auf „die allgemeine Bedeutung eines Textinhaltes oder einer Handlung“ (Nohl 2017, S. 4). Diese Ebene als von Bohnsack benannte propositionale Logik der sekundären Sozialität (siehe Kapitel 5) ist das Produkt des kommunikativen Erfahrungsmodus. Aneignung findet hier durch die Interiorisation von Bedeutungssinninhalten statt. Diese Gehalte sind die geäußerten Narrationen der interviewten Personen bezogen auf ihre Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Die methodische Rekonstruktion erfolgt auf der Bedeutungssinn-Ebene durch die sogenannte *formulierende Interpretation*. Sie fokussiert den Objektsinn (der intentionale Ausdruckssinn ist empirisch nicht erfassbar). Er reflektiert das, ‚Was‘ gesagt wird und darüber kann die propositionale Logik aufbereitet werden. Es geht im ersten Schritt der Dokumentarischen Interpretation darum, in den Sichtweisen der Nutzer:innen zu verbleiben, die thematisch geäußerten Gehalte zu strukturieren und dann mit eigenen Worten, formulierend wiederzugeben (vgl. ebd., S. 4f.).

(2) Die Ebene des Ausdruckssinns: Den von den Nutzer:innen berichteten Erfahrungen der propositionalen Logik ist weiter der sogenannte Ausdrucks- oder Dokumentensinn inhärent. Die Narration ist hierbei ein Dokument der dahinterliegenden Orientierungen, die die erzählte Erfahrung strukturiert. Der Ausdruckssinn steht in Referenz zum *modus operandi* also zu herstellenden Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 4f.). Wie bereits dargestellt, werde ich in Referenz zum notwendig gewählten Erhebungsinstrument die *modi socii* rekonstruieren. Es geht um den Wechsel vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘. Wie wird der Text und die darin enthaltenen berichteten Handlungen konstruiert bzw. in welchem Rahmen wird der Interviewtext abgehandelt. Mit dem Wechsel zum Ausdruckssinn kann ein Teil des Habitus des Subjekts (vgl. ebd.) im Sinne von Nutzer:innenorientierungen rekonstruiert werden. Diese Ebene impliziert das konjunktive Wissen, also jenes Wissen, das in die Handlungspraxis eingelagert ist (vgl. Bohnsack 2013b, S. 245). Angesprochen ist damit die performative Logik der primären Sozialität (siehe Kapitel 5), die den Ausdruckssinn reflektiert. Er steht für die eingelagerten konjunktiven Wissensgehalte des Subjekts. Aneignung im konjunktiven Erfahrungsmodus bezieht sich auf das intuitive Vollziehen der gemeinsam geteilten Praxis im Sinne der Aktualisierung an kollektiven Wissensbeständen. Konjunktive Erfahrungen verbinden Subjekte von ‚innen‘. Eingelagertes Wissen kann also nicht nur aus seiner propositionalen Logik, sondern gleichfalls aus seinem Erlebniszusammenhang heraus in performativer Logik verstanden werden. Wie in der Methodologie dargelegt, ist die Kollektivität der Individualität primordial. Eine Geste erhält ihre Bedeutung erst innerhalb des praktischen Vollzugs dadurch, wie andere darauf reagieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 350, 359). Die methodische Rekonstruktion erfolgt auf dieser Ebene durch die sogenannte *reflektierende Interpretation*. Darüber kann der Ausdruckssinn, also das ‚Wie‘ der Verarbeitung eines Themas, eruiert werden. Es geht darum zu rekonstruieren, in welchen Orientierungsrahmen Themen bearbeitet werden (vgl. Nohl 2017, S. 5), denn diese Rahmen geben Aufschluss über die impliziten semantischen Gehalte, die in die Handlungspraxis eingelagert sind (vgl. Bohnsack 2013b, S. 245).

Die Grundstruktur in dieser Dissertation ist also folgende: Das Erbringungsverhältnis personenbezogener sozialer Dienstleistungen reflektiert einen intersubjektiven Erfahrungsraum. In der Arbeit zwischen Professionellen und Nutzer:innen müssen diese das Spannungsfeld von Bedeutungs- und Ausdruckssinn konjunktiver Erfahrungsräume repetitiv durch tätige Arbeit herstellen. Dies geschieht mittels Umproduktion (Selbstregulation) durch Aktivierung toter Arbeit (Teile des Habitus) im Ausdruckssinn in Verbindung mit dem Bedeutungssinn durch doppelte Kooperationsprozesse. Um Aufschluss über die *modi socii* der Aneignung und

Nutzungsstrategien zu erhalten, gilt es, das kommunikative Wissen des Bedeutungssinns im Spannungsfeld mit dem konjunktiven Wissen des Ausdruckssinns, empirisch zu rekonstruieren. Aus Sicht der Dokumentarischen Methode heißt dies, die Orientierungsrahmen, in denen die Nutzer:innen mit der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit im Erbringungsverhältnis in Kontakt waren, aus ihren Narrationen heraus, mit der Dokumentarischen Interpretation zu rekonstruieren.

Vorgehen bei der Dokumentarischen Interpretation

Ich orientiere mich dabei vorwiegend an Nohl (2017), so wie er die Auswertung von Interviews vorschlägt. Das Material wurde zunächst mit der *formulierenden Interpretation* bearbeitet, um den Bedeutungssinn der ‚Was-Ebene‘ zu rekonstruieren (siehe Anhang 7). Folglich galt es, die angesprochenen Themen zu strukturieren, dann in Ober- und Unterthemen zu differenzieren und thematische Zusammenfassungen in Form von Paraphrasen zu schreiben (vgl. Bohnsack 2021, S. 138). Der Interviewleitfaden offerierte hier bereits eine gewissen Vergleichbarkeit (vgl. Nohl 2017, S. 17f.). Danach erfolgte der Vorgang der *reflektierenden Interpretation*, um die ‚Wie-Ebene‘ zu rekonstruieren, respektive Orientierungsrahmen des Ausdruckssinns zu identifizieren (siehe ebenfalls Anhang 7). Nohl schlägt hier zunächst eine Textsortentrennung analog zur Narrationsanalyse vor, um die Teile zu identifizieren, in denen die Orientierungen zum Ausdruck kommen. Im Anschluss daran wurden die Passagen semantisch interpretiert. Dadurch konnte der Ausdruckssinn herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 35). Schließlich führte ich eine *sinngenetische Typenbildung* durch (siehe Anhang 9). Die Orientierungsrahmen abstrahierte ich zu einer Basistypik im Sinne von Orientierungsfiguren (vgl. ebd., S. 19). Dabei konstruierte ich Typen durch interne Homogenität (minimale Kontraste) und die Typologie konnte dann mittels externer Heterogenität (maximale Kontraste) herausgearbeitet werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 316). Analog dazu unterlag das gesamte Auswertungsverfahren repetitiver *komparativer Prozesse*, (siehe Anhang 8) so, wie sie die Dokumentarische Methode mit Vergleichen über *Tertium Comparationi* in minimalen und maximalen Kontrastierungen fallimmanent und fallexmanent vorsieht (vgl. Nohl 2017, S. 8).

8. Darstellung der Ergebnisse: Die Nutzung von Schulsozialarbeit

Im nachfolgenden Ergebnisteil wird die Forschungsfrage

„In welchen modi socii orientieren sich Schüler:innen als Nutzer:innen an der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit in ihren Aneignungsprozessen und welche Strategien der Nutzung verfolgen sie dabei?“

strukturiert beantwortet. In einem ersten Schritt erfolgt die Darstellung der Nutzungsstrategien aus systematisierenden Gründen (8.1.). Danach werde ich die verschiedenen modi socii der Aneignung von Schulsozialarbeit rekonstruieren (8.2.), abschließend den Grundvorgang in einem Modell verdichten und anhand einer exemplarischen Fallrekonstruktion belegen (8.3.). Im Rekurs auf die Synthesis aus Begrifflichkeiten der Dokumentarischen Methodologie mit denen der Sozialpädagogischen Nutzerforschung, spreche ich von strategischen Nutzer:innenorientierungen in der Rekonstruktion der Nutzungsstrategien. Die Rekonstruktion der modi socii Aneignungsweisen erfolgt hingegen mit der Begrifflichkeit Nutzer:innenorientierung. Außerdem beziehe ich die Begriffe propositionale Logik als Ausdruck der Logik des Bedeutungssinns der Nutzer:innen und performative Logik als Ausdruck der Logik des Ausdruckssinns der Nutzer in die Darstellung ein. Analog dazu nutze ich die Begriffe des kommunikativen und konjunktiven Wissens. Die Figur des Konjunktiven Erfahrungsraumes dient dann der aspekthaften Darstellung der homologen Erfahrungsschichtungen der Nutzer:innen im Erbringungsverhältnis. Außerdem fasse ich in Interpretationen den Aneignungsvorgang begrifflich analog zu meiner Konzeption mit den Ausdrücken externaler und internaler Kooperation zusammen (siehe Abbildung 8) und interpretiere auch im Rückgriff auf die Neuere Dienstleistungstheorie in Verbindung mit der Sozialpädagogischen Nutzerforschung, was sich in Begriffen wie Erbringungsverhältnis, subjektiver Relevanzkontext und Ko-Produktion etc. ausdrückt. Die gesamte Ergebnisdarstellung erfolgt schließlich als Synthese zweier Konzepte. Ich beziehe mich sowohl auf die Darstellungsweise der Sozialpädagogischen Nutzerforschung in der Form, wie sie von Schaarschuch und Oelerich publiziert wurde als auch auf den Aspekt der semantischen Interpretation in Anlehnung an die Dokumentarische Methode. In den Ausschnitten der Narrationen spreche ich von Interviewpartnerin 1-5 und Interviewpartner 1. Dabei handelt es sich um Nutzer:innen, die für sich kein Synonym gewählt haben. Alle weiteren Jugendlichen bezeichne ich mit ihren selbst gewählten Synonymen.

8.1. Nutzungsstrategien der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit

Die Rekonstruktion der Nutzungsstrategien im Sinne von strukturierenden Handlungsabfolgen, die die Nutzer:innen als Formen des Umgangs mit Angeboten Sozialer Arbeit produzieren, sind hochgradig subjektive habituelle Prozesse (vgl. Dolić/Schaarschuch 2005, S. 99f.), denn je nach eigentümlichen Relevanzkontext greifen sich die Schüler:innen bestimmte Aspekte aus dem Angebot heraus. Im vorliegenden Material konnten sowohl kooperative Nutzungsstrategien als auch Strategien der Umnutzung eruiert werden. Dabei differenziere ich analog zur Empirie nach Strategien, die ich aus der performativen Logik heraus rekonstruiert habe (8.1.1.) und jenen, die der propositionalen Logik entstammen (8.1.2.). Ich resümiere abschließend mit einer Zusammenfassung (8.1.3.).

8.1.1. Nutzungsstrategien der performativen Logik

In Rekonstruktion der performativen Logik der Nutzer:innen ergaben sich fallimmanent und fallextern komparativ zwei strategische Nutzer:innenorientierungen: Einerseits konnte die strategische Orientierung an stellvertretenden Handlungen seitens der Professionellen konstruiert werden, die zum Typus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung abstrahiert wird (8.1.1.1.). Andererseits rekonstruiere ich den Typus des sicheren Ortes (8.1.1.2.), der die strategischen Nutzer:innenorientierungen: schützende Angebotsstruktur und verlässliche Angebotsstruktur impliziert. In beiden Typen agieren die Nutzer:innen aktiv kooperierend mit der Schulsozialarbeit.

8.1.1.1. Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus stellvertretender Aufgabenbearbeitung

Im Rahmen der produktiven Auseinandersetzung mit ihren Lebensthemen richten sich die Nutzungsprozesse mehrerer Schüler:innen an einer Stellvertretung durch die Professionellen aus. Anhand der Narrationen von Interviewpartnerin 1 kann dies ausführlich im Sinne eines Primärfalles rekonstruiert werden. Die Beanspruchung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung erfolgte initial aufgrund einer traumatischen Belastung: „Ich habe halt ein Trauma und da hatte ich halt ein Flashback, also am Wochenende, und das hat mich halt sehr, sehr umgehauen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 293-294), die sie zunächst ihrem Schulleiter berichtete: „bin ich zum Direktor gegangen und habe halt gesagt, ob es vielleicht möglich wäre, dass ich von ihm eine

Schulbefreiung bekomme, damit ich bei einer Freundin unterkommen kann und mich dort einfach mal auszuruhen von dem Ganzen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 297-300). Sie deutet hier bereits implizit ihre psychosoziale Überlastungssituation an, was sich unter anderem im Begriff des ‚Ausruhens‘ dokumentiert. Daraufhin kontaktiert der Schulleiter die Schulsozialarbeiterin per Telefon: „Angerufen und dann ist sie halt direkt vorbeigefahren, also vorbeigekommen und dann sind wir halt, dann bin ich mit in ihr Büro und dann habe ich halt erklärt, wie meine ganze Situation ist“ (Interviewpartnerin 1, Z: 308-310). Hierin zeigt sich der Ausgangspunkt des Ko-produktionsprozesses zwischen Nutzerin und Professioneller. Im Hintergrund wirken kumulativ Überforderungssituationen, mit denen sie in verschiedenen Kontexten ihres Lebens konfrontiert ist. Aus dem Bedeutungssinn heraus beschreibt sie dies als „Chaos“ (Interviewpartnerin 1, Z: 319). Das zentrale Moment für dieses ‚Chaos‘ bezieht sich auf die dysfunktionale Beziehung zu ihrer Mutter, die von Konflikten geprägt ist: „ich bin bei meiner Mutter groß geworden und da gab es sehr viele Probleme und auch sehr viel Beleidigungen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 868-869). Hinzu kommt die gesamte familiäre Situation, die zusätzlich durch eine Krebserkrankung der Mutter erschüttert wird: „kurz darauf hatte meine Mutter die Diagnose Krebs bekommen und das war dann: Okay. Ich bin 18 und ich bin die Einzige aus meiner Familie, die mit meiner Mutter in derselben Stadt lebt. Und wie soll ich jetzt Schule, die Sache mit meinem Vater, auch meine Mutter irgendwie zu pflegen, unter einen Hut bekommen?“ (Interviewpartnerin 1, Z: 899-902). All dies erzeugt eine massive Überlastungssituation für die Jugendliche.

Vor diesem Hintergrund nutzt die Schülerin einen spezifischen Aspekt des Angebots der Schulsozialarbeit an ihrer Schule. Dies konstituiert sich darüber, dass die Professionelle zunächst den Hilfebedarf erkennt und für die Nutzerin agiert, indem sie einen Termin für Psychotherapie vereinbart: „Ich mache ein Termin bei der Psychologin aus und wir gehen da gemeinsam hin (Interviewpartnerin 1, Z: 636). Was zunächst eher wie die rein direktive Vermittlung wirkt, ist allerdings eine dezidierte Nutzungsstrategie der Nutzerin, denn sie orientiert sich an der Stellvertretung durch die Professionelle. Die Relevanz dieser strategischen Ausrichtung konstituiert sich in Form der direkten szenischen Rede von der Professionellen. Dies steht für eine besonders erlebensnahe Schilderung¹¹⁹ und verweist auf konjunktive Gehalte. Hierin zeigt sich die implizite Regelmäßigkeit an der strategischen Nutzer:innenorientierung der

¹¹⁹ Ich nutze hier in Abwandlung den Aspekt der szenischen Metapher von Bohnsack. Solche Metaphern sind besonders dicht und erlebensnahe mit einem hohen Detaillierungsgrad. Sie verweisen auf performative Gehalte, die sich in Metaphern ausdrücken (vgl. Bohnsack 2018c, S 85). Bohnsack nutzt dies für Gruppendiskussionen, in denen im Diskursverlauf dramaturgische Höhepunkte entstehen. Im Fall der hier geführten Interviews besteht zwar kein Gruppendiskurs, dafür sprechen die Nutzer:innen in stellvertretender szenischer Rede oder nutzen eigene Metaphern, was aus meiner Sicht ebenfalls besonders auf konjunktive Gehalte verweist.

Stellvertretung seitens der Professionellen, was sie dann auf einer abstrakten Ebene elaboriert: „Ja es ist halt dann dieses: Sie nimmt mir etwas ab und, oder versucht es so weit wie möglich. Sie versucht so weit wie möglich mir Freiraum zu schaffen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 390-392). Sie rahmt die Erzählung mit dem Begriff ‚abnehmen‘ seitens der Professionellen. Die abstrakte Beschreibung der Zusammenarbeit verdeutlicht das generalisierende Momentum, denn die Schülerin nutzt die personenbezogene soziale Dienstleistung in Stellvertretung, um Aufgaben ihres Lebens zu bearbeiten. Dies dokumentiert sich fallimmanent repetitiv: „Sie denkt an super viel und nimmt mir super viel ab_und ihr ist auch wichtig, dass ich beispielsweise freie Tage habe“ (Interviewpartnerin 1, Z: 797-798). Vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Überforderungssituation richtet sie sich strategisch performativ am Aspekt der stellvertretenden Handlung aus, was als Form des Umgangs mit dem Angebot bezeichnet werden kann. Neben den eher abstrakten Beschreibungen zeigt sich diese implizite Regelmäßigkeit auch in der Bearbeitung spezifischer Lebensthemen. Im Mittelpunkt steht dabei die Beziehung zu ihrer Mutter:

„Und da war es halt so, sie hat auch mit meiner Mutter gesprochen. Also sie wollte meiner Mutter auch näherbringen, wie ich mich fühle, was vielleicht aus meiner Sicht die Probleme sind. Die ich mich aus meiner Sicht nicht getraut hätte, ihr zu sagen, weil ich Angst gehabt hätte, irgendwie dafür fertig gemacht zu werden. Und das hat mir einmal geholfen. Und auch als ich gesagt habe, dass ich ausziehe. Das war auch ein super schlimmer Tag, so zwischen meiner Mutter und mir. Dann hat sie auch noch mal mit meiner Mutter gesprochen, dass das irgendwie auch normal ist, dass das letzte Kind auszieht und klar, dass es doof ist, schon in der Oberstufe, aber das vielleicht auch das Verhältnis dadurch besser wird. Und dann bin ich halt auch ausgezogen und“
(Interviewpartnerin 1, Z: 869-878).

Stellvertretend für Interviewpartnerin 1 führt die Professionelle das Gespräch mit der Mutter aufgrund der überfordernden Angstsituation, die sich vor dem Hintergrund der dysfunktionalen Beziehung einstellte. In ihrer Handlungsabfolge agiert die Nutzerin auch hier strategisch orientiert an einem Abnehmen der Handlung seitens der Professionellen. Um die Angstsituation zu bewältigen, nutzt sie die Stellvertretung in persona. Gleichzeitig aktualisiert sie damit ihre Beziehung zur Mutter, indem sie die Professionelle dafür nutzt, ihre Sichtweise auf problematische Situationen zuhause darzulegen, was auch als Ausgleich an Machtstruktur gedeutet werden kann. Auch in weiteren Themen zeigt sich diese implizite Regelmäßigkeit:

„Und dann hat halt auch meine Schulsozialarbeiterin direkt gesagt, also später dann: Hey, ich halte von deinem Vater auch nicht so viel und eigentlich möchte ich mit ihm persönlich nichts mehr zu tun haben. Aber wenn es für dich doof ist, mit ihm darüber zu reden, was sie vollkommen verstehen kann, dann ruft sie oder schreibt sie ihm selbst das, dass es halt so ist und das ist halt auch dieses Abnehmen von schweren Gesprächen. Irgendwie schon fast“
(Interviewpartnerin 1, Z: 945-949).

In der geschilderten Situation berichtet die Schülerin von der Angst, ihrem Vater mitzuteilen, dass ihre Mutter verstorben ist. Auch hier nutzt sie die Professionelle für sich als Stellvertretung, um die Beziehung zu ihrem Vater zu bearbeiten, was sich implizit im ‚Abnehmen von schweren Gesprächen‘ dokumentiert. In dieser Stellvertretung der Bearbeitung ihrer Aufgaben des Lebens konstituiert sich die homologe Struktur der strategischen Nutzung des Angebots. Was auf den ersten Blick als eher passive Nutzung der Professionellen gedeutet werden könnte, ist allerdings ein aktiv-kooperativer Vorgang. Dies zeigt sich im folgenden Beispiel: „und dann hat sie mir eine To-Do-Liste gemacht. Und dann stand da: Ein Tag Ausruhen, koche dein Lieblingsessen, schreibe der und der Person, dass du erst am Montag antwortest oder dich entscheidest und einmal das, also dass ich mehr auf mich höre und auch mal gezielt eine Pause von allem brauche. Das fällt mir immer noch schwer, muss ich sagen. Aber ich arbeite dran“ (Interviewpartnerin 1, Z: 802-806). Sie nutzt den Aspekt des Angebots der Stellvertretung, um ihr ‚Chaos‘ mittels To-Do-Liste zu reduzieren. Gleichzeitig ist sie dabei aktiv-kooperativ, denn sie ‚arbeitet daran‘. Hierin zeigt sich ihre aktive Rolle in strategischer Nutzerinorientierung an der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung seitens der Professionellen.

Im Fall von Interviewpartnerin 1 erscheint dieser Modus sowohl themenspezifisch beispielsweise im Bearbeiten der familialen Beziehungen als auch in Abstraktum der Beschreibung der Zusammenarbeit. Der konjunktive Gehalt im Sinne der strategischen Nutzung erfolgt abstrahiert stets in der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung, an der sie ihre Handlungsabfolgen ausrichtet. Auch in weiteren Interviews konnten Rahmenkongruenzen zu dieser Orientierung identifiziert werden.

Im Fall von Paul geht es eher um die Reduktion der Machtasymmetrie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses: „sie ist sogar auch mal bei irgendeiner Note, wo es eine schlechte Note gab, ist sie auch mal mit zum Lehrer hingegangen und hat versucht, es mit dem Lehrer zu klären, das hat sogar, doch das hat schon mal was gewirkt“ (Paul, Z: 189-192). Unter Rückgriff auf den Angebotsaspekt der Stellvertretung gelingt es Paul ein Problem mit einer Lehrkraft zu lösen. Später konkretisiert er diese Nutzung der Stellvertretung: „Aber man hat es halt hingegeben und sie dann auch so gesagt: Das verstehe ich jetzt auch nicht, ich rede mal‘, das war halt dann, dass sich das dann so geklärt hatte, dass ich auch noch die bessere Note bekomme und dann war gut“ (Paul, Z: 316-318). Die offenbar von Paul in seiner subjektiven Relevanzstruktur als ungerecht empfundene Notengebung berichtet er der Professionellen, die dann stellvertretend für ihn agiert, sodass er eine für ihn als besser empfundene Note erhält. Die direkte szenische

Rede pointiert auch hier die implizite Regelhaftigkeit, in der sich falllexmanent der Konjunktive Erfahrungsraum konstituiert. Interviewpartnerin 5 nutzt die Stellvertretung hingegen für einen ganz anderen Aspekt:

Interviewpartnerin 5: „Naja einfach, wenn ich mal meine Noten wissen wollte. Die hat da ja Zugriff drauf.
Interviewer: Ach so?
Interviewpartnerin 5: Die Cloud habe ich ja an sich auch, nur ich weiß mein Passwort nicht, da lasse ich sie dann für mich immer mal gucken.“
(insgesamt Interviewpartnerin 5, Z: 337-343).

Der Angebotsaspekt der Stellvertretung steht hierbei für den Zugriff auf Noten. Die Nutzerin kennt ihr Passwort nicht mehr und ‚lässt‘ die Professionelle deshalb nachsehen. Sie nutzt aktiv den Aspekt der Stellvertretung des Angebots zur Bearbeitung ihres Lebensvollzugs. Wenngleich sie diese Aufgabe selbst übernehmen könnte, erfolgt eine strategische Nutzung in der Ko-Produktion. Dieses Abnehmen nutzt sie auch für ihre Klassensituation:

„Ich habe halt mit ihr geredet und dann habe ich oder sollte ich wieder in die Klasse gehen, auch das habe ich versucht, das ging aber immer weiter und immer schlimmer und dann bin ich wieder zu ihr und irgendwann hat es ihr dann auch gereicht, weil die hatte keinen Bock, mich dann jeden Tag da heulend sitzen zu sehen und dann ist die in die Klasse und hat gehofft, glaube ich, dass es dann dadurch besser wird. Es wurde eigentlich noch schlimmer und wir haben jetzt über ein ganzes Jahr dran gearbeitet, dass die mich jetzt einfach ignorieren und in Ruhe lassen, das klappt nicht zu 100 Prozent, aber, naja“
(Interviewpartnerin 5, Z: 312-318).

Zur Bearbeitung der problematischen Klassensituation nutzt sie die Professionelle zur Konfliktlösung. Dies hat einen längeren Ko-Produktionsprozess zur Folge, was sie mit ‚wir‘ und ‚daran gearbeitet‘ rahmt. Auch hierin dokumentiert sich die implizite Regelhaftigkeit des Ausdruckssinns. Es geht weniger um die Konfliktlösung an sich, was der Bedeutungssinn suggerieren könnte, als vielmehr darum, die Stellvertretung aktiv zu nutzen. Der Modus dokumentiert sich implizit im Ausdruckssinn der Nutzerin.

Nutzer:innen agieren strategisch aktiv-kooperativ im Modus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung, im Rahmen der Nutzung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit. Sie nutzen diesen Aspekt des Angebots, um ihre Lebensthemen zu bearbeiten. Auf einer abstrakten Ebene reflektiert diese strukturidentische Erfahrung den Aspekt des konjunktiven Erfahrungsraumes, denn unabhängig vom konkreten Thema greifen Nutzer:innen diesen Teil aus dem Angebot für sich heraus.

8.1.1.2. Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus eines sicheren Ortes

Im Rahmen der Bearbeitung ihres Lebens greifen die Schüler:innen performativ als Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit auf einen weiteren Aspekt des Angebots zurück. Am Ort Schule erscheint die Dienstleistungsstruktur in der performativen Logik der Nutzer:innen als sicherer Ort. So richten sie ihre Handlungsabfolgen am Sicherheitsaspekt des Angebots aus bzw. nutzen sie diesen für sie relevanten Teil der Dienstleistung. Der sichere Ort als Typus einer kooperativen Nutzungsstrategie impliziert zwei Orientierungsrahmen. Einige Nutzer:innen priorisieren dabei in struktureller und personeller Ausrichtung die von Schutz geprägte Angebotsstruktur, andere nutzen für sich eher den Aspekt der Verlässlichkeit in Ausrichtung an der Person der Professionellen. Zudem existieren Mischformen beider Orientierungen.

Nutzer:innenorientierung an einer schützenden Angebotsstruktur

Für Interviewpartner 1 entsteht der Kontakt zur Schulsozialarbeit in der 5. Klasse: „Ich glaube es war damals durch die fünfte Klasse, da war ich jetzt nicht der Beliebteste und wurde halt mehr oder weniger auch ein bisschen gemobbt. Deswegen bin ich dann zu unserer damaligen Schulsozialarbeiterin gegangen“ (Interviewpartner 1, Z: 54-56). Aufgrund einer klassenimmanenten Mobbing-Situation beschließt er die Professionelle aufzusuchen und erlebt den Erstkontakt eher verhalten: „Naja, ich glaube, es war so ein bisschen unangenehm auch, weil ich halt nicht genau wusste, was ich da jetzt mehr oder weniger machen und sagen soll, außerdem, was halt klar ist und ja, was da jetzt passiert, wenn ich das anspreche“ (Interviewpartner 1, Z: 80-82). Die emotionale Bewertung mit ‚unangenehm‘ rahmt hier den Passus und verweist auf das noch nicht hergestellte Vertrauensverhältnis. Diese Unsicherheit verstärkt sich dann dadurch, dass der Schüler die im Erbringungsverhältnis potentiell vorhandene Angebotsstruktur gar nicht antizipieren kann, was ihn teilweise in die Hilflosigkeit drängt. Dies zeigt sich durch die Formulierung des ‚Passierens‘ und er erlebt diesen Kontakt zunächst als eine für sich fremde Situation: „dass mit einer komplett fremden Lehrerin, mehr oder weniger, halt zu besprechen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 87-88). Das noch nicht vorhandene Vertrauen erzeugt Fremdheit und die Deutung der Professionellen als Lehrerin verweist auf eine schulische Rollenerwartung. Auf meine Frage hin, inwiefern er sie als Lehrerin deutet: „Die Schulsozialarbeiterin, ist das für dich so wie so eine Lehrerin?“ (Interviewpartner 1, Z: 98), führt er seine Sinnstruktur aus: „wie eine Art Lehrerin, die ein bisschen mehr den sozialen Teil des Studiums sich angeguckt hat“

(Interviewpartner 1, Z: 100-101). Er nimmt die Professionelle damit als spezifisch ‚soziale‘ Lehrerin wahr, die offenbar für soziale Belange verfügbar ist. Auf Basis einer zunächst unsicheren Situation, die mit der Lehrkraft-Rolle verbunden ist, welche entsprechende Verhaltensanforderungen qua Schulstruktur impliziert, beginnt Interviewpartner 1 den Ko-Produktionsprozess. Für die strategische Nutzung ist dabei folgendes Ereignis entscheidend:

„dass, halt zum einen bei der Schulsozialarbeiterin, glaube ich, eine Art Schweigepflicht ist, wenn man was erzählt und dass man zu ihr halt auch gehen kann, wenn man Probleme mit anderen Schülern hat. Das merke ich halt bei meinen Lehrern zum Beispiel, merke ich nicht, dass ich denen jetzt irgendwie sagen könnte, ich habe mit dem und dem Probleme“

(Interviewpartner 1, Z: 108-112).

Durch den Kontakt erlebt er direkt die Schweigepflicht und erfährt, dass die Professionelle in ihrem Angebotsrepertoire für Gespräche bei Problemen mit anderen Schüler:innen Ansprechpartnerin ist. Die Erfahrung konstituiert sich dann in der Differenzkonstruktion zur Lehrkraft-Rolle, die auch eine emotionale Bewertung impliziert: ‚merke ich nicht‘ und damit auf das Fehlen von Vertrauen verweist. Der Rahmen seiner Erzählung basiert dabei auf der Schweigepflicht. Vertrauen kann als Folge der strategischen Ausrichtung und somit in Konnotation der Nutzerforschung als Gebrauchswert der personalen Sicherheit begriffen werden (mehr dazu später). Eine wichtige Voraussetzung für Vertrauen ist dabei Verschwiegenheit im Sinne einer Erwartungsdimension (vgl. Arnold 2009, S.141). In der Konnotation Sozialpädagogischer Nutzerforschung ist diese Verschwiegenheit dezidiert mit dem räumlichen Aspekt des Angebots verbunden. Der Nutzer nutzt sozusagen in seiner Handlungsabfolge den Aspekt des Schutzes aus der Angebotsstruktur der Professionellen. Vor dem Hintergrund des Mobbing-Themas ist dies evident. Es handelt sich dabei um keinen Vorgang der Aneignung, sondern um eine strategische Orientierung an der Angebotsstruktur, wie folgender Passus zeigt:

- Interviewpartner 1: „Naja, sie hat mir halt damals gesagt, dass alles verschlossen bleibt, dass nichts außerhalb des Raumes, also unter vier Augen bleibt und dass halt nichts aus dem Raum raus geht, was in dem Raum besprochen wird und da ich dann auch bei dieser Unterstützerguppe nichts gemerkt habe, dass die irgendwas wissen würden, was ich bei ihr gesagt habe, konnte ich ihr dann mehr oder weniger, dachte ich mir dann, dass ich ihr etwas vertrauen kann.
- Interviewer: Also, so, du hast erstmal ein bisschen geguckt.
- Interviewpartner 1: Ja.
- Interviewer: Dass die auch da verschlossen und als du es dann gemerkt hast, war das, also, weil du sagst, so dass das alles im Raum bleibt und so. War das wichtig für dich, dass das alles irgendwie vertraut ist?
- Interviewpartner 1: Naja, es war halt wichtig für mich, dass halt nicht unbedingt meine Klassenkameraden wissen, was ich halt mit ihr bespreche, weil das mit halt ein Stück auch unangenehm ist bei der Klasse, weil die halt damals schon komisch waren und dann auch komischer geworden sind, dass dann halt nicht unbedingt rauskommt, was halt besprochen wurde.“
(insgesamt Interviewpartner 1, Z: 458-477).

Die Professionelle stellt offenbar die gesetzliche Schweigepflicht heraus und bezieht diese auf den Raum innerhalb des Erbringungsverhältnisses. Die Metapher der ‚vier Augen‘ reflektiert dabei das Vertrauensangebot für den Ko-Produktionsprozess. Interviewpartner 1 bleibt hier zunächst misstrauisch, bis er durch seine Erfahrung in der Unterstützerguppe realisiert, dass kein weiterer Schüler über seine Mobbing-Situation und die damit verbundene subjektiv empfundene Problemstruktur etwas erfuh, was er dann als vertrauensbildendes Element nutzt. Vor dem Hintergrund der Mobbing-Situation, die für ihn mit einem hohen Maß an Scham besetzt ist, wird die Relevanz der räumlichen Schweigepflicht evident. In Reflexion auf die Schulstruktur wird zudem ersichtlich, dass seitens der Lehrkräfte keine Schweigepflicht erwartet wird: „dass halt die Klasse ein bisschen komisch zu mir ist, weil mit meiner Klassenlehrerin und den anderen Lehrern habe ich da halt nicht wirklich drüber gesprochen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 88-90). Die Professionelle wird hier sozusagen in eklatanter Differenz zur Lehrkraft-Rolle im Angebotsaspekt der schützenden Angebotsstruktur durch die Räumlichkeit genutzt. Diese implizite Regelmäßigkeit lässt sich an anderer Stelle ebenfalls rekonstruieren. Im Zusammenhang mit einer Konfliktmoderation reflektiert der Nutzer die Relevanz der schützenden Angebotsstruktur:

„Ja, dass halt, weil die erste Streitpartei war etwas leicht beeinflussbar und da ich die Freunde von ihm kannte, da wusste ich halt auch, dass die sehr gut im Beeinflussen sind und deswegen war es mir dann wichtig, das halt wir in einem Sechs- Augen- Gespräch sind und nicht in einem Acht- oder noch mehr. Dass halt nicht irgendwelche Leute dabei sind, die halt das Thema nicht verstehen oder nicht verstehen, warum ich jetzt so reagiert habe oder die andere Partei so reagiert hat und weil ich mich halt dann wahrscheinlich mehr über die Freunde der Partei, als über die Partei selbst aufgeregt hätte“
(Interviewpartner 1, Z: 724-730).

Das Angebot der Schulsozialarbeit, hier im Thema Konfliktmanagement, dient dem Nutzer als schützende Angebotsstruktur, denn die Konfliktsituation, ohne den Schutz durch die Dienstleistung zu bearbeiten, ist für Interviewpartner 1 unvorstellbar, da Freunde der anderen Partei einer Klärung des Problems auf Augenhöhe eher im Wege stehen, sodass der Rahmen nicht für ihn geeignet erscheint. Die Metapher des ‚Sechs-Augen-Gesprächs‘ verweist auf die Schutzstruktur der Dienstleistung und steht gleichfalls für konjunktive Gehalte in der Erfahrungsschichtung des Nutzers. Es geht hier zunächst weniger darum, wie der Konflikt gelöst wird oder was sich als potentieller Gebrauchswert interiorisieren lässt, sondern darum, dass die die Ausdruckssinn-Ebene auf den Aspekt des Schutzes im Angebotsrepertoire der Professionellen verweist, die in diesem Fall dann für eine gleichberechtigte Begegnung der Konfliktparteien genutzt wird. Der Nutzer orientiert sich an einer schützenden Angebotsstruktur. Dieser Aspekt erscheint als Teil der Dienstleistung Schulsozialarbeit aus Nutzer:innen-Sicht vor dem Hintergrund der Institution Schule und in Verbindung mit der Lehrkraft-Rolle.

In anderen Fällen finden sich hierzu Rahmenkongruenzen. So berichtet Paul davon, dass er „die Probleme sozusagen im Raum lassen konnte“ (Paul, Z: 731). Er rahmt also ebenfalls die strategische Nutzung des Angebots mit der schützenden Angebotsstruktur im impliziten Verweis auf die Schweigepflicht, die als Element der Sicherheit für die strategische Orientierung in Erscheinung tritt. Er verwendet hierbei eine identische Metapher: „Da hört niemand anders zu, nur wir zwei unter vier Augen“ (Paul, Z: 732-733), was in seinem subjektiven Relevanzkontext das Vertrauensverhältnis, das sich auf Basis der strategischen Ausrichtung am schützenden Angebot konstituiert, pointiert. Später elaboriert er seine Nutzerorientierung:

„das ist halt dann wirklich, wie ich vorhin schon sagte, wenn man dann wirklich weiß das bleibt unter einem, niemand anders kriegts mit, das bleibt in dem Raum, sie nimmt es zwar in der Akte alles auf, aber zu der Akte hat niemand auch Zugriff und das ist halt dann einfach so, wo ich dann sage, wo ich dann sozusagen mein Gefühl sozusagen auch, ich sag jetzt mal auch so freien Lauf lassen kann“
(Paul, Z: 752-756).

Der Konjunktive Erfahrungsraum reflektiert hierbei die Snykretion des Bedeutungssinns, den Paul in seiner subjektiven Relevanzstruktur mit psychosozialer Entlastung rahmt, indem er emotional offen sein kann, mit dem Ausdruckssinn, der sich in der schützenden Angebotsstruktur dokumentiert, die sich implizit in Ausrichtung der Handlungsabfolge am Räumlichen konstituiert, flankiert von der Akte, die als Element des Angebots gedeutet werden kann. Die schützende Angebotsstruktur verdeutlicht sich durch die Themen der Zusammenarbeit von Paul und der Schulsozialarbeiterin: „das war noch gar nicht so lange her, so Anfang des Jahres und da

war dann als erstes mein Opa und einen Monat später meine Uroma gestorben“ (Paul, 428-429). Er nutzt den Aspekt der schützenden Angebotsstruktur in strategischer Ausrichtung seiner Handlungsabfolge, was als homologe Erfahrungsschichtung in Referenz zu Interviewpartner 1 strukturidentisch ist, wenngleich die Themen der Zusammenarbeit differieren.

Das die performative Logik der Nutzer:innenorientierung nicht nur rein räumlich eine Relevanzsetzung impliziert, konnte in der sequenziellen komparativen Analyse, beispielsweise im Fall Celina, rekonstruiert werden. Sie berichtet ebenfalls von der Nutzung des Angebots: „ich finde es schön, dass es jemanden gibt, zu dem man halt gehen kann, ohne dass die Eltern oder irgendwer davon wissen“ (Celina, Z: 587-588). Ihre strategische Orientierung rahmt sie mit dem Zugriff auf das Angebot: ‚jemanden zu dem man halt gehen kann‘ als Aspekt in Bezug zur Schweigepflicht, die sie propositional mit der Thematisierung ihrer Beziehung zu den Eltern rahmt. Die Dienstleistung reflektiert hier ebenfalls eine Angebotsstruktur, die in Abstraktum als ‚schützend‘ bezeichnet werden kann. Später expliziert Celina dies umfangreicher in Verbindung mit psychischen Problemen:

„Ja, weil das ist so, wenn man jetzt zu einem Therapeuten geht, weil man Depressionen hat, dann wissen die Eltern ja davon und dann werden die dich immer fragen: und wie wars, und wie wars? Und das stelle ich mir ziemlich nervig vor. Deswegen ist es schön, wenn man einfach in der Schule zu jemanden gehen kann und die Lehrer wissen nichts davon, die Mitschüler wissen nichts davon und die Eltern wissen nichts davon“
(Celina, Z: 591-595).

Ihr subjektiver Sinn impliziert Erfahrungsstrukturen mit Psychotherapie und offenkundig gab es hierbei einen Vertrauensbruch, was durch die unbewusste Akzentsetzung der depersonalisierten Rede evident ist. Dieser Bruch bezieht sich auf ihre Eltern, da diese offenbar in den Therapieprozess einbezogen wurden, was Celina für sich als eher beengend und in der Erfahrungsbewertung als ‚nervig‘ beschreibt. Die Relevanzsetzung in performativer Logik erfolgt dann dadurch, dass sie damit zusammenhängende Diskrepanzerfahrungen mit der Schulsozialarbeit akkumulierte. Weder Lehrkräfte, noch Eltern oder Schüler:innen wissen davon, dass Celina die Dienstleistung für sich beansprucht. Hierin zeigt sich die homologe Struktur des Konjunktiven Erfahrungsraumes in Ausrichtung der Handlungsabfolge der Nutzerin an einer schützenden Angebotsstruktur. Der Schutz reflektiert dabei das übergeordnete Prinzip der Angebotsstruktur und steht für diesen Aspekt des Erbringungsverhältnisses aus Nutzer:innen-Sicht. Erst diese strategische Nutzer:innenorientierung ermöglicht eine Initiierung der Ko-Produktion zwischen Schulsozialarbeiter:innen und Nutzer:innen. So kann die kooperative

Nutzer:innenorientierung an einer schützenden Angebotsstruktur als Teil des sinngenetischen übergeordneten Typs rekonstruiert werden.

Nutzer:innenorientierung an einer verlässlichen Angebotsstruktur

In Abgrenzung zum schützenden Aspekt, den das Angebot reflektiert, kann ein weiterer Nutzer:innenorientierungsrahmen rekonstruiert werden. Interviewpartnerin 1, das wurde bereits dargestellt, erlebt in ihrem Lebenskontext eine massive Überforderungssituation aufgrund familialer Probleme und traumatischer Erlebnisse (siehe Kapitel 8.1.1.1.). Im Zusammenhang mit der Erkrankung ihrer Mutter: „kurz darauf hatte meine Mutter die Diagnose Krebs bekommen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 899-900) kulminiert die psychosoziale Überlastung: „eigentlich war es immer so, also immer dieses Unnötige, was man im Kopf, also nicht was man im Kopf hatte, aber was anstand“ (Interviewpartnerin 1, Z: 402-403). In Folge der Situation entsteht externer Druck, was sie mit den Begriffen ‚unnötig‘ und ‚anstand‘ beschreibt. Der Druck führt zu einer Umstrukturierung der Rollen innerhalb der familialen Struktur, denn die Nutzerin steht nun vor der Situation, sich sowohl persönlich um ihre Mutter zu kümmern: „Und wie soll ich jetzt Schule, die Sache mit meinem Vater, auch meine Mutter irgendwie zu pflegen, unter einen Hut bekommen?“ (Interviewpartnerin 1, Z: 901-902), als auch die damit konnectierte Beziehung zu ihrem Vater zu bearbeiten und gleichzeitig die Anforderungen der Schule zu bewältigen. Hinzu kommt der organisatorische Aufwand ihres Auszuges, der hier von besonderer Relevanz ist. So reflektiert der Begriff ‚unnötig‘ die Bearbeitung der organisatorischen Abläufe, was sie als: „zum Amt gehen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 637) beschreibt. Das ‚Amt‘ steht in ihrer sinnhaften Bedeutungsstruktur für die Überforderung mit bürokratischen Abläufen in Bezug auf den Auszug von zuhause: „Ja ich meine, im Endeffekt kam es dann halt auch so, weil ich musste überall hin. Ich musste zu Ämtern und ohne, dass es meine Mutter mitbekommt, mussten wir es halt in die Schulzeit legen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 457-459). Die Nutzerin verschweigt dies zunächst der Mutter und versucht ihren Auszug während der Schulzeit organisatorisch zu bewältigen. Aufgrund ihres damaligen Alters griffen entsprechende rechtliche Parameter gemäß SGB VIII, die analog dazu weitere Verwaltungsprozesse auslösten.

Im Gegensatz zur Nutzungsstrategie der Kooperation im Modus stellvertretender Aufgabenbearbeitung, in der Interviewpartnerin 1 die Professionelle für ihre stellvertretende Bearbeitung nutzt, um beispielsweise, Ämtergänge zu absolvieren, geht es in dieser Orientierung um einen anderen Aspekt, der für sie strategisch relevant ist. In einer abstrakten Beschreibung der

Zusammenarbeit mit der Professionellen wird dies deutlich: „wo ich halt wusste: Okay, es kann jetzt irgendwie passieren was möchte, ob gut oder schlecht, aber ich kann zu ihr hingehen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 987-989). Sie rahmt die Erzählung zunächst mit ‚wusste‘, worin sich bereits eine gewisse Verlässlichkeit dokumentiert. Danach stellt sie die Relevanz der Dienstleistung weiter heraus, indem sie implizit die Verlässlichkeit mit der Verfügbarkeit verbindet, was sich in der Wortgruppe: ‚ich kann zu ihr hingehen‘, dokumentiert. Die subjektive Relevanzsetzung des konjunktiven Gehaltes erfolgt dabei über die Begriffe: ‚passieren, was möchte‘, darin drückt sich die perpetuierende Verfügbarkeit aus, die unabhängig von konkreten Problembezug vorhanden ist. Es geht dabei um das Verfügbarsein, was allerdings auf die Verlässlichkeit des Angebots verweist, so steht diese im Vordergrund. Das zeigt sich auch im folgenden Passus:

„Also wie gesagt, dass ich dann nachts nicht mehr darüber nachdenke: Oh Gott, ich sollte noch das machen, auf einmal in der Nacht und: Da muss ich mich dran jetzt setzen, sondern ich weiß okay, einmal, da ist ein Plan. Aber auch wenn ich noch super viel vor mir habe, dann kann ich dahingehen und sagen: Hey, haben Sie vielleicht eine Idee, wer mir da helfen könnte bei den Anträgen oder was auch immer, und deswegen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 849-861).

Die psychosoziale Überlastung führt dazu, dass sie sogar nachts unter Druck leidet, was sich durch die Bedeutung der Passage: ‚da muss ich mich dran jetzt setzen‘ in propositionaler Logik konstituiert. Additiv zu dieser Bedeutungskonstitution referenziert sie den Begriff des ‚Plans‘, der implizit das ordnende Element in ihrer Überlastung darstellt. Entscheidend ist die anschließende Elaboration zur Nutzung des Angebots, denn die Nutzerin weiß, dass sie auf die Professionelle zurückgreifen kann. Sie ist also einerseits verfügbar und gleichzeitig verlässlich, was sich in der ‚Idee‘ ausdrückt bzw. darin eingelagert ist. So verweist auch hier die Verfügbarkeit auf den Aspekt der Verlässlichkeit der Dienstleistung. Die direkte szenische Rede dokumentiert das konjunktive Wissen der strukturierenden Struktur im konjunktiven Erfahrungsmodus, der sich in ihrer Handlungsabfolge an diesem Aspekt des schulsozialarbeiterischen Angebots orientiert. Die Synkretion von Bedeutungssinn und Ausdruckssinn zeigt sich in der performativen Nutzung von Verlässlichkeit im Zusammenhang mit der propositionalen Bedeutung der Amtsvorgänge, die hier mit dem Begriff ‚Antrag‘ referenziert werden, wohinter sich latent ihre Überlastung zeigt, so, wie es weiter oben ausgeführt wurde. Das sich darin eine fallimmanente implizite Regelmäßigkeit dokumentiert, wird im Rekurs auf weitere narrative Passagen deutlich: „da konnte ich halt hingehen und irgendwie darüber sprechen, auch wenn da jetzt vielleicht kein pädagogischer Einsatz nötig gewesen wäre“ (Interviewpartnerin 1, Z: 970-971). Unabhängig von der konkreten thematischen Nutzung, worauf die Begriffe ‚kein pädagogischer Einsatz‘

verweisen, dokumentiert sich in dieser Passage die konjunktive Struktur der Nutzerin, denn sie rahmt ihre Erzählung mit der Verlässlichkeit des Angebots Schulsozialarbeit, was sich implizit in der Struktur des ‚Hingehens‘ zeigt. Sie nutzt den Aspekt der Verlässlichkeit aus dem Angebot. Die Verdichtung der performativen Logik lässt sich in einer weiteren Passage unter Rückgriff auf die direkte szenische Rede von der Professionellen noch ausdrucksstärker valide darstellen: „Da kam schon so oft das Angebot: Interviewpartnerin 1, wenn du dich gerade in der Schule überfordert fühlst und einfach runterkommen willst, komm runter“ (Interviewpartnerin 1, Z: 819-821). Sie wechselt hier den Sprechton und akzentuiert in Stellvertretung das verbalisierte Angebot seitens der Professionellen, das für sie offenkundig sehr wertvoll ist. Auch darin drückt sich implizit der Aspekt der Verlässlichkeit aus, den sie aus dem Angebot für die Bearbeitung ihres Lebenskontextes nutzt, indem sie „zu ihr hingehen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 989) kann. In ihrem subjektiven Relevanzkontext stimmt sie so performativ ihre Handlungsabfolge strategisch auf die Ko-Produktion ab. Diese fallimmanente Homologie konnte komparativ falllexmanent verifiziert werden.

Auch in weiteren Fällen finden sich homologe Erfahrungsstrukturen zu dieser strategischen Nutzer:innenorientierung. So spricht Interviewpartnerin 4 direkt die Verlässlichkeit an: „dass ich mich halt auf die Schulsozialarbeiterin verlassen kann“ (Interviewpartnerin 4, Z: 653-654). Zunächst referenziert sie die Verlässlichkeit im Sinne einer allgemeinen Attribuierung auf die Person der Professionellen. Später elaboriert sie dies: „Dadurch, dass die Schule ja eine Schul-Cloud gemacht hat, kann ich auch über die Schul-Cloud immer mit der Schulsozialarbeiterin schreiben, ja und wenn was ist, kann ich mich ja melden und dann, ja“ (Interviewpartnerin 4, Z: 663-665). Die Schul-Cloud steht hier für den Aspekt der Kontaktaufnahme. Der Begriff ‚immer‘ verweist auf die Verfügbarkeit des Angebots und in der Begrifflichkeit ‚wenn was ist‘, dokumentiert sich Verlässlichkeit an der sie sich in performativer Logik ihrer Handlungsabfolge am Angebot orientiert. Auf einer abstrakteren Ebene wird also unabhängig vom thematischen Kontext die konjunktive Erfahrungsstruktur im Aspekt der strategischen Orientierung an einer verlässlichen Angebotsstruktur evident. Auch bei Interviewpartnerin 5 erscheint der Konjunktive Erfahrungsraum in Rahmenkongruenz zu anderen Fällen. In der Nutzung des Angebots ist die Schülerin „sehr froh“ (Interviewpartnerin 5, Z: 774), dass die Professionelle „da ist“ (Interviewpartnerin 5, Z: 774). Hierin zeigt sich zunächst die Präsenz der Schulsozialarbeiterin am Ort Schule, die mit dem Begriff ‚froh‘ eine emotionale Erfahrungsbewertung erfährt. Die Erzählung wird dann gerahmt: „ich da auch immer hin gehen kann oder sie anrufen kann“ (Interviewpartnerin 5, Z: 774-775). Im Begriff ‚immer‘ dokumentiert sich die Verfügbarkeit des

Angebots, die ebenfalls auf den Aspekt der Verlässlichkeit verweist, was folgender Passus belegt: „Naja, also klar, sie liest das nicht gleich sofort, aber sie antwortet mir dann halt auch“ (Interviewpartnerin 5, Z: 779-780). Die Verbindung belegt sich durch den Begriff des ‚Antwortens‘, der im Zusammenhang mit der Schul-Cloud ihre implizite Logik verdeutlicht. Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit orientieren sich kooperativ strategisch an einer verlässlichen Angebotsstruktur in ihrem Nutzungsprozess, dies wurde in den zurückliegenden Rekonstruktionen evident.

Mischformen

Sowohl der schützende als auch der verlässliche Aspekt finden sich in einigen Fällen als Mischform wieder. In Annas subjektivem Relevanzkontext schreibt sie dem Angebot der Schulsozialarbeit einen herausragenden Stellenwert in Referenz zum Erfahrungsraum Schule zu: „eigentlich sind die Schulsozialarbeiter so ziemlich die wichtigsten Personen in der Schule, also weil es gibt so viele Schüler die irgendwelche persönlichen Probleme haben und da hat jeder jetzt praktisch eine Anlaufstelle“ (Anna, Z: 353-355). Zunächst pointiert sie die Relevanz der Person der Professionellen, indem sie von der ‚wichtigsten Person‘ spricht. Dann kontextualisiert sie dies mit dem Problembezug, sodass sich daraus schließen lässt, dass die Problembearbeitung durch Schulsozialarbeit einen besonderen Stellenwert impliziert. Sie konkludiert mit der Metapher der Anlaufstelle. Darin eingelagert ist in Akzenten bereits die homologe Erfahrungsstruktur des schützenden Aspekts des Angebots. Später expliziert sie dies: „einen sicheren Rahmen bei ihr zu haben mit Schweigepflicht und was auch immer. Einfach so zu wissen: ich kann jetzt über alles reden, ja“ (Anna, Z: 882-884). Die Anlaufstelle gilt als sicherer Rahmen, der in impliziter Regelmäßigkeit für den schützenden Aspekt der strategischen Nutzer:innenorientierung steht und gleichzeitig mit der Schweigepflicht verbunden ist, was in Rahmenkongruenz zu weiteren Fällen bereits expliziert wurde. Annas performative Handlungsabfolge orientiert sich also am schützenden Aspekt des Angebots, den sie benötigt, um offen sprechen zu können, was sie abschließend mit der Äußerung: ‚über alles reden‘, zeigt. Das offene Sprechen, was vor allem der psychosozialen Entlastung dient, das gilt es an anderer Stelle aufzuzeigen, erfolgt erst auf Basis des schützenden Aspekts der Dienstleistung. So ist die strategische Nutzer:innenorientierung dem Aneignungsprozess vorgelagert und wie Annas konjunktiver Rahmen zeigt, in ihrer Strukturlogik primordial. Der Zusammenhang des schützenden Aspekts mit dem verlässlichen Aspekt der Angebotsstruktur wird evident, wenn wir sowohl die räumliche Gegebenheit als auch die personale Komponente in Repräsentation der Professionellen als performative

Rahmung des Ausdruckssinns verstehen. Am folgenden Beispiel führe ich zunächst den Schutzaspekt aus: „und da unten bei der Schulsozialarbeiterin hat man halt einen geschlossenen Raum, man weiß Schweigepflicht, man ist unter sich und man merkt halt diese Person ist jetzt auch wirklich dafür da“ (Anna, Z: 367-369). Im ‚geschlossenen Raum‘ und mit der ‚Schweigepflicht‘ bezieht sich Annas Logik auf die strukturelle Symbolik des Schutzes, während die Akzentsetzung auf ‚diese Person‘ den persönlichen Bezug herstellt. Beide Teile stehen in Synthese miteinander. Im Vergleich dazu besitzen Annas Narrationen auch konjunktive Gehalte, die auf den Aspekt der Verlässlichkeit verweisen: „war die Schule halt auch nochmal ein Ort, wo ich halt immer wusste: da ist gerade eine Person, der ich vertraue an genau diesem Ort, eine Person, wo ich immer hin gehen kann, das gab es halt vorher auch nicht“ (Anna, Z: 401-403). Auch hier stellt sie den Personenbezug her und verbindet diesen mit dem Gebrauchswert Vertrauen, der als Folge ihrer strategischen Orientierung gedeutet werden kann. Gleichzeitig stellt sie den räumlichen Bezug mit dem Begriff ‚Ort‘ her und schließt additiv mit dem Aspekt der Verlässlichkeit an, der sich im ‚immer hingehen können‘, dokumentiert. Im Ausdruckssinn verbinden sich beide Orientierungen, sodass wir hier von einer Mischform sprechen können. Für die strategische Nutzung ist außerdem die differente Rollenzuweisung am Ort Schule von Bedeutung, was Anna an anderer Stelle in Verbindung mit dem schützenden Aspekt ausführt: „und da unten bei der Schulsozialarbeiterin hat man halt einen geschlossenen Raum, man weiß Schweigepflicht, man ist unter sich und man merkt halt diese Person ist jetzt auch wirklich dafür da“ (Anna, Z: 367-369). Sie rahmt ihre Erzählung zunächst mit dem räumlichen Bezug des schützenden Aspekts ihrer strategischen Nutzerorientierung und verbindet dies dann mit der Professionellen als Person, ‚die dafür da ist‘, respektive nimmt sie eine Rollenzuweisung¹²⁰ vor. Der Konjunktive Erfahrungsraum, der uns stets in seiner Aspekthaftigkeit erscheint, ist in Konnotation der schulsozialarbeiterischen Handlungspraxis gleichfalls mit unterschiedlichen Rollenstrukturen verbunden, die die Nutzung der Dienstleistung offenkundig protegieren, denn „da ist immer irgendjemand mit dem ich eben reden kann und der in irgendeiner Form versucht zu helfen“ (Anna, Z: 412). So lässt sich daraus schließen, dass die strategische Nutzung gleichfalls in Synkretion mit der Rollenzuweisung innerhalb der schulischen Struktur stattfindet.

Besagte Mischformen beider strategischen Nutzer:innenorientierungen finden sich auch in weiteren Fällen. Aki spricht in ihren Narrationen ebenfalls von der Schweigepflicht: „Ich wusste,

¹²⁰ Wir erleben hier klassische Rollenzuweisungen seitens der Nutzer:innen. Die Rolle, verstanden als die Summe von Verhaltensanforderungen an die Inhaber:in einer sozialen Position (vgl. Hillmann 2007, S. 756), wird hier durch Anna mit der Begrifflichkeit: ‚diese Person ist jetzt auch wirklich dafür da‘ attribuiert und ist Teil des Konjunktiven Erfahrungsraumes der als Synkretion von Ausdrucks- und Bedeutungssinn zu verstehen ist.

dass die eine Schweigepflicht hat“ (Aki, Z: 547). Der schützende Aspekt in Gestalt der Schweigepflicht wird hier direkt an die Person der Professionellen gekoppelt. Gleichzeitig richtet sie ihre performative Logik am Aspekt der Verlässlichkeit aus, was im Zusammenhang mit den folgenden Passagen exemplarisch gezeigt werden kann. Zunächst akzentuiert sie erneut den schützenden Aspekt: „es gibt manchmal so Themen, da würde ich echt gerne mit jemanden drüber reden und das, da ist sie halt der Ansprechpartner“ (Aki, Z: 769-770). Die Formulierung von ‚so Themen‘ verweist dezidiert auf den schützenden Aspekt, da es sich hierbei um private Gespräche handelt. Außerdem rahmt sie diese Erzählung mit der Professionellen in ihrer Rolle als ‚Ansprechpartnerin‘. Damit verweist sie auf die privaten Themen und verbindet sie mit der Schulsozialarbeiterin. Es erfolgt eine klare Zuweisung. In der performativen Struktur dokumentiert sich darin der schützende Aspekt ihrer strategischen Orientierung. Etwas später zeigt sich der Aspekt der Verlässlichkeit:

„immer einen Ansprechpartner oder Leute, die Probleme mit ihrer Familie haben oder mit irgendwelchen anderen Dingen, dass die einfach immer jemanden haben, mit dem sie reden können, das ist, ist nicht irgendwie abhängig, dass du dich da irgendwie anmelden musst oder irgendjemanden anrufen musst oder so, sondern, dass du da einfach hin gehen kannst separat in deiner Schule und sagen kannst: hier ich habe ein Problem, darüber möchte ich gern mal reden, das halt Leute mit Problemen auch wirklich einen Ansprechpartner haben und sich da nicht schämen müssen“
(Aki, Z: 788-794).

In der Bedeutung des ‚Ansprechpartners‘ ist der schützende Aspekt eingelagert, der dann im Problembezug auf einer abstrakten Ebene ausgeführt wird. Danach elaboriert sie ihre Beschreibung mit den Begriffen ‚immer jemanden haben‘, was dezidiert auf den Aspekt der Verlässlichkeit ihrer Orientierung verweist. Weiter expliziert sie an mehreren Stellen diese Verlässlichkeit mit dem telefonischen Bezug und der räumlichen Komponente des ‚Hingehen könnens‘ und konkludiert erneut mit der Figur des ‚Ansprechpartners‘. Die emotionale Erfahrungsbewertung des ‚nicht schämen müssen‘, verweist abschließend wieder auf den schützenden Teil als Merkmal des Konjunktiven Erfahrungsraumes. Beide Aspekte synthetisieren sich gleichermaßen und erscheinen eingelagert als homologe Struktur in ihrer Erfahrungsschichtung. In seiner Aspekthaftigkeit interferieren im Konjunktiven Erfahrungsraum beide Orientierungsrahmen. Hinzu kommt auch hier die Rollenzuweisung, die sich in den Begriffen ‚separat in deiner Schule‘ zeigen. Annas und Akis Erfahrungsstrukturen sind homolog.

In der Sinngeneese kann auf einer abstrakteren Ebene die Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus eines sicheren Ortes rekonstruiert werden, denn beide Aspekte verweisen auf eine an Sicherheit ausgerichtete strategische Nutzer:innenorientierung, die sich in

Verlässlichkeit und Schutz zeigt. Der sichere Ort reflektiert also einen Konjunktiven Erfahrungsraum, der in Gestalt der Professionellen verbunden mit räumlichen Aspekten ein Angebot der Sicherheit reflektiert. Der Sicherheitsaspekt ist das übergeordnete Prinzip, das sich aus beiden Orientierungsrahmen abstrahieren lässt. Die darin eingelagerten homologen Erfahrungsschichtungen der Nutzer:innen implizieren also teilweise nur einen der beiden Orientierungsrahmen, teilweise beide gleichermaßen. Diese strategische Ausrichtung der Nutzer:innen in ihrer performativen Handlungsabfolge an der Dienstleistung Schulsozialarbeit muss dabei stets in Differenz sowohl zu den schulisch-räumlichen Prozessen als auch zu den Rollenkonstruktionen der Lehrkräfte gesehen werden. Das Angebot alterniert in der performativen Logik zu einem sicheren Ort für die Schüler:innen, die ihre strategischen Prozesse daran ausrichten.

Aus dem Angebotsrepertoire der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit nutzen die Schüler:innen strategisch den Aspekt des sicheren Ortes für sich. Dies ist ein aktivkooperativer Prozess, der in Verbindung mit der Professionellen als Person und den damit konnektierten räumlichen Strukturen steht. Unabhängig davon, mit welchem Thema (Bedeutungssinn) die Nutzer:innen aus ihrem subjektiven Relevanzkontext heraus die Dienstleistung beanspruchen, nutzen einige von ihnen das Angebot im Modus eines sicheren Ortes, der die Voraussetzung für Aneignungsprozesse bildet. Dies dokumentiert die performative Ebene (Ausdruckssinn).

8.1.1.3. Differente Nutzungsstrategien bei gleicher Angebotsstruktur

Beide kooperative Modi der strategischen Nutzung von Schulsozialarbeit im performativen Erfahrungsmodus implizieren sowohl Reinformen als auch Mischformen. Die Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus einer stellvertretenden Aufgabenbearbeitung konnte in Reinform bei Interviewpartnerin 2 identifiziert werden, wenn sie beispielsweise davon spricht, dass die Professionelle ein Bewerbungsschreiben für sie verfasste:

Interviewpartnerin 2: „Für das Studium zum Beispiel, sie hat mir so ein Schreiben, was man für die Uni abgeben musste, das hat sie mir komplett geschrieben, das war zum Beispiel ziemlich gut.
Interviewer: Für die Bewerbung oder?
Interviewpartnerin 2: Ja, für die Sozialpädagogik, für das Studium hat sie mir das komplett geschrieben und das war richtig toll und dann hat sie mir für das Studium, für die IBA hat sie mir da verschiedene Sachen heraus gesucht und hat mir da immer geholfen und das mit den Therapeut:innen und so, das war schon eigentlich ganz cool.“
(insgesamt Interviewpartnerin 2, Z: 536-545).

Zunächst berichtet sie davon, dass die Professionelle ein Schreiben für sie erstellt hat. Gemäß der strategischen Nutzung im Modus stellvertretender Aufgabenbearbeitung sind die konjunktiven Gehalte in den Begriffen ‚das hat sie mir komplett geschrieben‘, eingelagert und verweisen auf diesen Aspekt der Nutzung des Angebots. Sie rahmt also ihre Erzählung mit der stellvertretenden Handlung und validiert dies noch einmal im zweiten Teil, gefolgt von zwei weiteren stellvertretenden Handlungen. Die Beschreibung impliziert dabei auch den Begriff ‚immer‘, der auf eine Regelstruktur verweist und die emotionalen Bewertungen mit ‚geholfen‘ und ‚ganz cool‘ reflektiert das aktiv-kooperative Element. Sie richtet ihre Handlungsabfolge strategisch am Modus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung aus. Die Nutzung des Angebotes im Modus des sicheren Ortes hingegen bleibt bei Interviewpartnerin 2 unberücksichtigt. Dies wird evident, wenn wir uns beispielsweise den Erstkontakt ansehen:

„Ich bin da reingekommen und hab gefragt: ja, haben sie kurz Zeit und sie so: mh, ja und dann bin ich einfach in Tränen ausgebrochen und habe gesagt: ich kann nicht mehr, ich krieg nichts, ich kann einfach nicht mehr, ich bin komplett fertig, einfach von allem, ja und das war so das erste“
(Interviewpartnerin 2, Z: 123-127).

Die Nutzerin ist völlig überlastet, was sich durch die Aussage ‚ich kann einfach nicht mehr‘ ausdrückt. Bereits im Erstgespräch bricht sie in Tränen aus. Aspekte des sicheren Ortes sind in ihrer strategischen Ausrichtung nicht von Belang, was sich auch im folgenden Passus deutlich herausstellen lässt, denn Interviewpartnerin 2 hat sich „sofort verstanden gefühlt“ (Interviewpartnerin 2, Z: 383), respektive ist der Angebotsaspekt im Modus des sicheren Ortes absent, denn sie spricht weder von Schweigepflicht, noch Verfügbarkeit der Professionellen. Die Beziehung zur Professionellen entsteht direkt, was sich im ‚verstanden fühlen‘ zeigt und für ihre Nutzung sind weitere Aspekte der Sicherheit nicht von Belang. In der subjektiven Relevanzstruktur der Nutzerin sind hingegen Gebrauchswerte der Anerkennung relevant, was nachfolgend deutlich wird: „besprochen und das war halt, das finde ich sehr wichtig für die Schulsozialarbeit, das man das Gefühl hat: ok, ich werde hier verstanden, ich werde respektiert, auch wenn ich jünger bin, auch wenn ich nicht erwachsen bin, nur ein Kind bin, werde ich verstanden und respektiert“ (Interviewpartnerin 2, Z: 388-390). Die Bedeutung der symmetrischen Interaktionsstruktur, die sich beispielsweise durch die Formulierung ‚auch wenn ich jünger bin, auch wenn ich nicht erwachsen bin‘, ausdrückt, ist in ihrer subjektiven Wirklichkeit von Bedeutung. So nutzt Interviewpartnerin 2 die Professionelle ausschließlich im Modus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung.

Akis strategische Orientierung richtet sich hingegen ausschließlich am Modus des sicheren Ortes aus. Für sie sind sowohl Aspekte der schützenden Angebotsstruktur als auch Aspekte der Verlässlichkeit relevant:

- Aki: „Also ich habe auch Freunden erzählt, dass ich halt zur Schulsozialarbeiterin gehe und die haben mir so gesagt so: ja, die Schweigepflicht geht bis da und dahin und bis da und dahin und ich habe dann auch mal bisschen nachgeguckt so und dann wusste ich so, was ich ihr alles erzählen kann.
- Interviewer: Hast du mal das Gesetz gewälzt?
- Aki: Ja, bisschen geguckt, was ich erzählen kann und was nicht.
- Interviewer: Ok und dann hast du ihr das quasi, weil du wusstest, das ist so ihr Job, hast du das so abgekauft, hast du es irgendwie gemerkt im Gespräch, das du der vertrauen kannst?
- Aki: Ja, auf jeden Fall, es war halt irgendwie so, dass ich nicht das Gefühl habe, das sie dann 2 Minuten später irgendwie jemand anderem was erzählt. Ich habe schon gemerkt, dass sie das für sich behält.“
(insgesamt Aki, Z: 551-565).

Analog zu Modus des sicheren Ortes rahmt Aki ihre Erzählung mit dem Begriff ‚Schweigepflicht‘, was sie offenbar von Freunden erfahren hat. Das ‚Nachgucken‘ deutet darauf hin, dass sie im Vertrauensaufbau zunächst eher unsicher war und dann die Professionelle auf die Probe stellte. Auf der Ausdruckssinn-Ebene wird deutlich, dass der schützende Aspekt in der Beanspruchung des Angebots evident ist. Gleiches gilt für den Aspekt der Verlässlichkeit: „Ja, also ich habe immer ein Thema, worüber ich auf jeden Fall reden möchte oder kann bei ihr, auch wenn es eigentlich nicht so schlimm ist, damit ich einfach jemanden habe, dem ich da das erzählen kann, ohne, dass ich das Gefühl habe, ich dränge das jemandem auf“ (Aki, Z: 775-777). In Analogie zum Modus des sicheren Ortes reflektiert die Beschreibung den Aspekt der Verlässlichkeit, der sich in den Begriffen ‚immer jemanden haben‘, dokumentiert. Akis performative Logik prozessiert also strategisch im Modus des sicheren Ortes. Der Modus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung bleibt hingegen absent, denn Akis Relevanzkontext bezieht sich rein auf die Ko-Produktion im Gespräch mit der Professionellen: „Über alles mögliche, also teilweiße über ihr zuhause und wie es so läuft mit meiner Mutter und es gab ja auch Probleme mit dem Ex-Freund von ihr und da haben wir auch sehr viel drüber geredet, weil es hat mich auch ein bisschen belastet, aber ansonsten ja, nicht wirklich über irgendwie was krass Ausschlaggebendes, halt über mich und meine Familie, ja“ (Aki, Z: 355-358). Auf Basis der aktiv-kooperativen Nutzungsstrategie im Modus des sicheren Ortes lässt sich Aki auf die Ko-Produktion in Form von regelmäßigen Gesprächen mit der Professionellen ein und thematisiert dort verschiedene Probleme. In der Bearbeitung ihrer Lebensthemen bleibt der Modus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung hingegen völlig absent.

Neben den reinen Typen bestehen auch Fälle, die beide Nutzungsstrategien in der Beanspruchung der Dienstleistung verfolgen. So beispielsweise bei Anna. Die Schülerin nutzt die Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus des sicheren Ortes, der in ihrem Fall beide Orientierungsrahmen impliziert: „einen sicheren Rahmen bei ihr zu haben mit Schweigepflicht und was auch immer. Einfach so zu wissen: ich kann jetzt über alles reden, ja“ (Anna, Z: 882-884). Die Nutzerin spricht vom ‚sicheren Rahmen‘ und verbindet diesen mit der ‚Schweigepflicht‘, worin der schützende Aspekt in performativer Logik eingelagert ist. Erst auf Basis dieser Schutzstruktur kann sie offen über ihre Themen sprechen, was sich im ‚über alles reden‘ zeigt. In der performativen Struktur der Nutzerin ist der Verlässlichkeitsaspekt in äquivalenter Ausprägung präsent, was der folgende Passus exemplarisch zeigt. „Naja, einfach durch dieses Wissen, jederzeit da aufschlagen zu können“ (Anna, Z: 409). Die Beschreibung wird vom ‚Wissen‘ gerahmt, worin sich der Verlässlichkeitsaspekt im Verweis auf das ‚jederzeit da aufschlagen zu können‘, dokumentiert. Diese und weitere homologe Erfahrungsschichtungen stehen in Rahmenkongruenz zum Aspekt des sicheren Ortes des Konjunktiven Erfahrungsraumes von Schulsozialarbeit und dokumentieren ihren Modus der Nutzungsstrategie. Weiter partizipiert Anna im performativen Erfahrungsmodus gleichwohl am Konjunktiven Erfahrungsraumes im Aspekt der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung, was die folgende Passage dokumentiert: „letztendlich hat dann zum Beispiel die Schulsozialarbeiterin mir auch relativ schnell eine Psychotherapeutin besorgt so, das war dann auch immer so ein bisschen Thema“ (Anna, Z: 193-194). Die Narration spiegelt auf der Ausdruckssinn-Ebene das konjunktive Wissen im Begriff ‚besorgt‘ wider. Der Ausdruckssinn ‚besorgt‘ steht in Referenz zur Psychotherapeutin und konstituiert den Aspekt der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung. In Synkretion mit dem Bedeutungssinn, der sich vor allem in der Aussage ‚relativ schnell‘ und ‚immer Thema‘ verbirgt, wird die Relevanz der Nutzerin deutlich, da die Ko-Produktion thematisch offenkundig repetitiv mit diesem Thema belegt ist. Für die Bearbeitung ihrer Lebensthemen hat der Psychotherapieplatz eine herausgehobene Bedeutung, was sie später erneut reflektiert: „und hat auch so meine Stimmung ein bisschen aufgelebt bzw. dann, was natürlich auch besonders war, dass sie mir einen Therapieplatz verschafft hat“ (Anna, Z: 818-819). In impliziter Regelhaftigkeit rahmt Anna die Erzählung mit dem ‚Therapieplatz verschafft‘, worin sich der Modus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung dokumentiert. Die Begriffe ‚besonders‘ in Verbindung mit ‚Stimmung aufgelebt‘, zeigen hingegen die kommunikative Relevanzsetzung Annas. In ihrer homologen Struktur orientiert sich die Nutzerin sowohl am Konjunktiven Erfahrungsraum im Aspekt des sicheren Ortes als auch am Konjunktiven Erfahrungsraum im Aspekt der stellvertretenden

Aufgabenbearbeitung. In ihrer Handlungsabfolge agiert sie in beiden Modi der aktiv kooperierenden Nutzungsstrategien. Sie nutzt beide Aspekte des Angebots der Dienstleistung.

Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit orientieren sich auf der Ebene des Ausdruckssinns der primordialen Sozialität sowohl im Modus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung als auch im Modus des sicheren Ortes in ihren Nutzungsprozessen an der Dienstleistung. Die homologen Erfahrungsschichtungen der Nutzer:innen verweisen dabei auf Reinformen und Mischformen. Neben der performativen Logik konnten in Rekonstruktion der propositionalen Logik der Bedeutungssinn-Ebene zwei weitere Nutzungsstrategien von Schulsozialarbeit rekonstruiert werden.

8.1.2. Nutzungsstrategien der propositionalen Logik

Auf der propositionalen Ebene des Bedeutungssinns äußerte sich der Teil der Nutzer:innen, die die Gestaltung der Organisationsform der Zusammenarbeit thematisierten im Sinne einer eher flexiblen Gestaltung der Kontaktfrequenz, sodass ich von einer Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus einer flexiblen Angebotsnutzung spreche (8.1.2.1.). Außerdem konnte ein Prozess der Umnutzung eruiert werden, denn mehrere Nutzer:innen nutzen das Angebot zur Vermeidung von schulischen Regelprozessen, sodass ich von einer Nutzungsstrategie der Umnutzung im Modus der Vermeidung von Unterricht (8.1.2.2.) spreche. Beide Strategien werden nachfolgend rekonstruiert.

8.1.2.1. Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus der flexiblen Angebotsnutzung

Das Angebot der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit ist im Bundesland Thüringen so konzipiert, dass im Regelfall pro Schule eine Schulsozialarbeiter:in Vollzeit vor Ort tätig ist. Analog dazu gestaltet sich die Organisationsform der Nutzung vorwiegend im schulischen Raum, wie Melissa nachfolgend reflektiert:

„Nein, also ich bin dann irgendwie manchmal so einen Tag vorher hingegangen und meinte so: ja, haben sie morgen Nachmittag Zeit oder so und da meinte sie manchmal ja, manchmal nein, dann haben wir halt, meinte ich, gut, dann komme ich übermorgen oder irgendsowas“

(Melissa, Z: 236-238).

In der Strukturierung der Organisation der Nutzung greift Melissa auf die klassische Komm-Struktur zurück. Sie sucht die Professionelle eher spontan in ihren Räumen auf, versucht direkt einen Termin ihrerseits zu vereinbaren und einigt sich dann in einem Aushandlungsprozess mit der Professionellen auf ein Treffen, worin sich auch das aktiv kooperierende Element ausdrückt. Später beschreibt sie eindrücklich die Organisation des Angebots seitens der Professionellen:

„Ja, also auf jeden Fall, dass das halt jetzt nicht so jemand ist, der dann sagt so: so, nächste Woche um die selbe Zeit kommst du jetzt wieder her und dann besprechen wir, was du jetzt diese Woche so anders machst, so da hätte ich jetzt gar keine Lust drauf gehabt oder so, also oder manchmal war vielleicht auch jetzt gar nicht so der Bedarf, also, es gab bessere, schlechtere Phasen so, oder wenn ich jetzt irgendwie total viel zu tun habe und irgendwie abgelenkt bin und dann sowieso mich jetzt nicht so sehr damit befasse“
(Melissa, Z: 294-299).

Die Beschreibung des Handelns der Professionellen in Bezug auf die Organisationsform der Nutzung kann im Perspektivwechsel ebenfalls als eher offen beschrieben werden. Hierin drückt sich auch die Niederschwelligkeit des Angebots der Komm-Struktur aus. Im Anschluss daran reflektiert die Nutzerin in emotionaler Bewertung, dass sie ‚gar keine Lust‘ auf feste Strukturen habe. Offenkundig ist für sie die niederschwellige Offenheit passend, was sich dann darin ausdrückt, dass ihr ‚Bedarf‘ in der Beanspruchung der Dienstleistung variierte. In Verbindung mit dem folgenden Passus wird dies noch deutlicher:

Interviewer: „Verstehe und mit euren Terminen so, war das so, ich hatte jetzt so ein bisschen rausgehört, du bist da immer spontan hin und hast gesagt: wollen wir uns morgen, übermorgen, oder habt ihr so feste Termine?
Melissa: Nein, also ich glaub das ginge auch, wenn man wollte, aber das wollte ich nicht, also, gut, es war vielleicht auch so ein bisschen das erste Jahr, das glaube ich viele vielleicht da noch nicht so angenommen hatten“
(insgesamt Melissa, Z: 308-314).

Auf meine Frage nach der Gestaltung der Treffen antwortet sie damit, dass die Dienstleistung offenbar sowohl in festen als auch spontanen Terminen genutzt werden kann, es bestand also die Möglichkeit, auch eine alternative Organisationsform zu nutzen. Für Melissa war die spontane Nutzung passend, was sie später auch anschaulich reflektiert: „Also manchmal war es halt einfach, wenn so gerade wieder irgendwie so richtig Stress war oder halt irgendwie so richtig was los war, was mich so richtig aufgeregt hat, wo ich mir so dachte so: uhhhh, also manchmal halt auch einfach, weil irgendwelche Dinge passiert waren, die ich ihr gern erzählen_wollte“ (Melissa, Z: 534-537). Je nach aktueller Lebenssituation greift Melissa auf die Dienstleistung zurück. Für die Bearbeitung ihres Lebensvollzugs nutzt sie die Flexibilität des Angebots vor allem dann, wenn sie in Folge von Stress oder Überlastung einen Bedarf für sich darin sieht.

Hier zeigt sich auch die Feuerwehrfunktion, die allerdings in Melissas Fall nicht seitens der Schule ‚verordnet‘ wird, sondern aus eigenem Antrieb eine Nutzung erfährt. Aki agiert in der selben Strukturlogik wie Melissa: „Nein, es ist meistens spontan, wir hätten uns eigentlich noch am Donnerstag getroffen, aber sie ist die Woche spontan krank geworden, also spontan ((Lachen))“ (Aki, Z: 756-757). Sie beschreibt die Treffen als meistens spontane Zusammenkünfte und rekurriert anschließend auf die vergangene Woche, spricht dann von der Erkrankung der Professionellen und konkludiert erneut mit dem Begriff ‚spontan‘. Das anschließende Lachen verdeutlicht die Passfähigkeit dieser Organisationsform mit ihrem subjektiven Relevanzkontext. So sind Akis und Melissas Organisationsformen der Nutzung auf einer übergeordneten Ebene identisch. Analog dazu beschreibt Interviewpartnerin 3 ihre Nutzung sowohl terminiert als auch offen:

„Na, ich denke so in der 7. Klasse und so, war das schon so, das wir uns zum Beispiel 1-2 Mal die Woche in der Mittagspause an den Tagen getroffen haben, aber, ja jetzt ist es eigentlich relativ zufällig, wenn die Schulsozialarbeiterin mich sucht, dann geht sie auch in der Pause immer raus und sucht mich und wenn ich sie suche, dann gehe ich halt auch zu ihr, aber wie gesagt, sie ist halt manchmal nicht da oder ihre Tür ist zu. Es ist halt sehr unregelmäßig“

(Interviewpartnerin 3, Z: 105-110).

In der langjährigen Zusammenarbeit mit der Professionellen bestanden sowohl terminierte als auch flexible Formen der Nutzung. Hinzu kommt ein gegenseitiges Aufsuchen beider. Hierin drückt sich ebenfalls die aktive Kooperation aus. Der Begriff ‚unregelmäßig‘ bezeichnet bei ihr die spontane Nutzung der Dienstleistung. So kann auch hier die Parallele zu den anderen Fällen aufgezeigt werden.

Auf einer übergeordneten Ebene ist das Merkmal der flexiblen Nutzung all den aufgeführten und weiteren Fällen gleich. Die Schüler:innen als Nutzer:innen der Dienstleistung nutzen das Angebot der Schulsozialarbeit im Sinne einer Nutzungsstrategie der aktiven Kooperation im Modus der flexiblen Angebotsnutzung. In keinem der Fälle konnte eine anderweitige Nutzung identifiziert werden.

8.1.2.2. Nutzungsstrategie der Umnutzung im Modus der Vermeidung von Unterricht

Neben der organisationalen Ebene der Nutzung konnte aus der propositionalen Logik heraus eine weitere Form des Umgangs mit dem Angebot identifiziert werden. Dabei handelt es sich um einen sogenannten Umnutzungsprozess, wie er bereits in anderen Studien der Sozialpädagogischen Nutzerforschung beschrieben ist als Nutzungsverhalten, das nicht mit den

Programmzielen der Dienstleistung identisch ist (vgl. Oelerich 2010, S. 15). In einer längeren Passage im Gespräch mit Interviewpartner 1 zeigt sich diese Form der Umnutzung:

- Interviewpartner 1: „Großer Nutzen war vielleicht auch ein bisschen die Versäumung einiger Minuten im Unterricht oder ja oder halt die auch die Zusammenarbeit eben mit der Klasse, dass halt auch, zum Beispiel bei Gruppenarbeiten oder so nicht nur die normalen Gruppen sich bilden, sondern das halt auch mal ich und ein Freund und noch zwei andere, mit denen man sich halt versteht aber nicht immer Kontakt hat und mit denen man halt nicht dauerhaft sich unterhält, dass man halt auch mal mit denen zusammen eine Gruppe machen kann, ohne dass man sich gegenseitig an die Gurgel geht.
- Interviewer: Sagst du so auch mal ein paar Minuten Schulzeit versäumen, kannst du da noch ein bisschen was zu sagen?
- Interviewpartner 1: Naja, das halt zum Beispiel diese Konfliktberatung und Konfliktbeendung bisschen über die große Pause hinaus gegangen ist und dadurch auch etwas in den Deutsch- oder Lateinunterricht reingegangen ist.
- Interviewer: Also so ein bisschen später zur Stunde kommen, fandest du dann auch nicht schlecht?
- Interviewpartner 1: Ja und da wir dann Zettel bekommen haben, das war das dann auch für die Lehrerin in Ordnung.“
(insgesamt Interviewpartner 1, Z: 773-792).

Zunächst spricht der Nutzer die ‚Versäumung einiger Minuten im Unterricht an‘ und wechselt dann die Thematik. Auf meine Nachfrage hin, führt er das Angesprochene weiter aus. Offenkundig nutzt er die Dienstleistung auch zeitlich so, dass diese mit unterrichtlichen Regelprozessen interferiert. Auf meine zweite Frage hin bewertet er dies als durchaus angebracht und fügt an, dass er durch Versäumen des Unterrichts keine Sanktionen befürchten muss, da die Professionelle offenkundig für zeitliche Interferenzen den Schüler entschuldigen kann, was sich im ‚Zettel bekommen‘ zeigt. Die Passage deutet einen Umnutzungsprozess an, der allerdings auch eher in Lesart einer kleinen Überziehung gedeutet werden kann, da nicht ersichtlich ist, ob der Nutzer die Dienstleistung direkt aufgrund des Unterrichtsausfalls nutzt. Um hier Klarheit zu erlangen, können zwei Aussagen von Interviewpartnerin 3 herangezogen werden:

„Ok, was für Gefühle ich mit ihr verbinde, Gelassenheit denke ich, ja, also ich glaube so in der 8. Klasse oder so, war mir auch manchmal Unterricht ziemlich egal und dann habe ich den Lehrern gesagt, ja, ich habe einen Termin bei der Schuso und dann bin ich einfach aus dem Unterricht gegangen, um halt zur Schuso zu gehen und ich weiß nicht, ob die das erlauben müssten, aber wenn man sagt: ich habe einen Termin bei der Schuso, dann hört sich das relativ ernst an und ja, bin ich halt manchmal zu ihr hin gegangen“
(Interviewpartnerin 3, Z: 787-792).

Auf meine Frage hin, welche Gefühle sie mit der Professionellen verbindet, fügt sie zunächst den Begriff der Gelassenheit an und kontrastiert dies dann mit den unterrichtlichen Regelprozessen. Sie fügt an, dass sie den Lehrkräften mitteilte, dass sie einen ‚Termin bei der Schuso‘ hatte, um dem Unterricht zu entgehen. Das, was oben bereits angedeutet wurde, stellt sich im

subjektiven Relevanzkontext von Interviewpartnerin 3 noch deutlicher heraus. Sie nutzt das Angebot der Schulsozialarbeit, um dem Unterrichtsprozess zu entgehen. In Verbindung damit steht auch an ihrer Schule die Legitimität der Schulsozialarbeit, die offenkundig von den Lehrkräften anerkannt wird. In einer weiteren Passage erscheint der Umnutzungsprozess erneut: „Weiß nicht, also ich habe mir dann einfach gedacht, ja es ist jetzt viel spaßiger zu der Schulsozialarbeiterin, als jetzt Unterricht zu machen“ (Interviewpartnerin 3, Z: 830-831). Interviewpartnerin 3 produziert hier ebenfalls eine strategische Umnutzung des Angebots. Auch in weiteren Fällen konnten solche Prozesse identifiziert werden. So nutzt Aki das Angebot, um Mathematikunterricht zu vermeiden: „Ja, also, mir bringt es teilweise auch, dass ich den Unterricht nicht mitmachen muss, wenn dann so zum Beispiel Mathe gefällt mir auch immer sehr, wenn ich in der Mathestunde dann bei ihr bin, aber allgemein, ich fühle mich halt wohler und besser halt so“ (Aki, Z: 578-581). Es erfolgt eine Umnutzung der Dienstleistung Schulsozialarbeit, sie wird im Fall von Aki beansprucht, um Unterricht zu vermeiden. In den Ausführungen der Schüler:innen werden keine Gründe für diese Vermeidung aufgeführt. Allerdings ist das übergreifende Merkmal der Vermeidung unterrichtlicher Prozesse allen Fällen gemein.

Das ein Umnutzungsprozess auch einen Nutzbarmachungs-Prozess (siehe Kapitel 4) zur Folge haben kann, der dann in die intentionale Angebotsstruktur mündet, reflektiert Interviewpartnerin 1: „Da war es halt so, dass Schulsozialarbeit damals hieß: Wir haben gerade gar keine Lust auf Unterricht, deswegen gehen wir runter und reden mit der Frau, die dort saß, über irgendwas. Also da hatte man keinen richtigen Anlass dafür“ (Interviewpartnerin 1, Z: 186-188). Die Passage beschreibt zunächst den bereits rekonstruierten strategischen Nutzungs-Vorgang. Die Nutzerin vermeidet unterrichtliche Regelprozesse, indem sie die Dienstleistung im Sinne von nicht intendierten Programmzielen beansprucht. Der Begriff ‚irgendwas‘ pointiert hier die Umnutzungsstruktur. Es kann also festgehalten werden, dass die Nutzerin zunächst die Professionelle in strategischer Ausrichtung der Vermeidung von Unterricht aufsucht. Dann allerdings findet eine Nutzbarmachung statt, die in eine Ko-Produktion mündet:

„Genau und so hat es eigentlich angefangen. Und irgendwann mal war es so, dass ich mir dachte, ok, ich bräuhete jetzt vielleicht einmal außerfamiliäre Unterstützung und da war ich noch was heißt ziemlich jung, so 15/16 Jahre alt und genau. Da fing es dann an, dass ich im Ernst auf eine Schulsozialarbeiterin zugegangen bin“ (Interviewpartnerin 1, Z: 202-205).

Die Kontaktherstellung mit der Professionellen erfolgte intentional zur Vermeidung von Unterricht. Auf Basis dieser strategischen Nutzung erfolgt dann die Nutzbarmachung der

Dienstleistung, indem sie sich entschließt intendierte Programmziele von Schulsozialarbeit zu beanspruchen. Dieser Arbeitsaufwand der Nutzbarmachung drückt sich durch das ‚im Ernst zugegangen‘ aus. Sodann tritt sie in einen Ko-Produktionsprozess ein, der mit der intendierten Angebotsstruktur konvergiert. Etwas später drückt sie dies erneut aus: „Ja. Also am Anfang war es definitiv so, ich wollte keinen Unterricht oder keine Ahnung was und dann, ja danach war es halt so. Es gab für mich Themen, wo ich gesagt habe, die möchte ich nicht mit meiner Familie besprechen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 215-217). Aus der Umnutzung in der Beanspruchung von nicht intendierten Programmzielen der Schulsozialarbeit erfolgt später eine Nutzbarmachung. Die Nutzerin geht mit den intendierten Programmzielen des Angebots anschließend in eine aktiv kooperierende Ko-Produktion.

In Konklusion kann die Nutzungsstrategie der Umnutzung im Modus der Vermeidung von Unterricht rekonstruiert werden. Schüler:innen nutzen das Angebot, um den unterrichtlichen Regelprozessen zu entgehen, was nicht mit den intendierten Programmzielen des Landesprogramms Schulsozialarbeit im Bundesland Thüringen konvergiert. Allerdings erfolgen auf Basis von anfänglichen Umnutzungsprozessen, Prozesse der Nutzbarmachung, die in aktiv kooperative Nutzungen des Angebots münden.

8.1.3. Zusammenfassung – die strategische Nutzung von Schulsozialarbeit

In Konklusion der Rekonstruktion des empirischen Materials konnten unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode vier Nutzungsstrategien rekonstruiert werden. Sie wurden an der Leitdifferenz von performativer und propositionaler Logik entsprechend dem methodologischen Referenzrahmen zugeordnet. Resümierend ist außerdem festzuhalten, dass drei der vier Typen in die Grundstruktur der aktiv kooperierenden Nutzungsstrategien des Grundmodells einzuordnen sind.

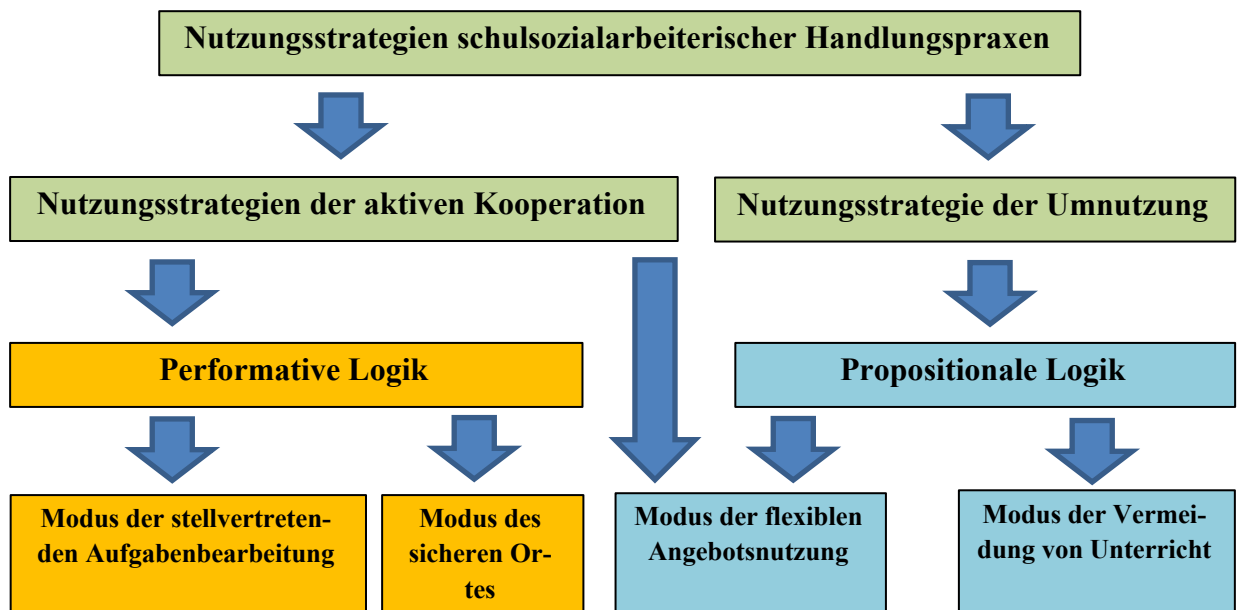


Abbildung 15: Strategien der Nutzung von Schulsozialarbeit (Quelle: selbst erstellt)

Nutzungsstrategien der performativen Logik reflektieren die primordiale Sozialität des Ausdruckssinns und stehen für die Verweise auf habituelle Orientierungen der Nutzer:innen, die sich an den Aspekten stellvertretender Aufgabenbearbeitung und sicherer Ort des Angebots der Schulsozialarbeit strategisch ausrichten. In Anlehnung an Bohnsack kann hier von homologen Erfahrungsschichtungen gesprochen werden, die für Konjunktive Erfahrungsräume im Sinne der Synkretionen von Bedeutungs- und Ausdruckssinn stehen. Als strukturidentische Erlebnisschichtungen verweisen sie auf die strukturierende Struktur im Habitus der Nutzer:innen. Nutzungsstrategien der propositionalen Logik reflektieren hingegen ausschließlich die Ebene des Bedeutungssinns der sekundären Sozialität. Die Schüler:innen nutzen die schulsozialarbeiterischen Handlungspraxen auf einer organisationalen Ebene übergreifend im Modus der flexiblen Angebotsnutzung. Der Modus der Vermeidung von Unterricht steht für Nutzungsprozesse der Umnutzung. Die Nutzung des Angebots erfolgt im Sinne von nicht intendierten Programmmerkmalen, die dann teilweise auch durch Prozesse der Nutzbarmachung in aktiv kooperierende Ko-Produktionen münden, wie im Fall von Interviewpartnerin 1 aufgezeigt wurde. Die strategischen Orientierungen der Nutzer:innen müssen dabei stets vor dem Hintergrund des Sozialraumes Schule reflektiert werden, der in den kollektiven Wissensbeständen der Erfahrungsräume ebenfalls eingelagert ist. Schulsozialarbeiterische Angebotsstrukturen erscheinen hier nahezu als repräsentatives Pendant zum schulpädagogischen Angebot. In der Differenz zu asymmetrischen Interaktionsstrukturen, Schulpflicht etc. erscheinen strategische Orientierungen an sicheren Orten, flexiblen Angebotsstrukturen der Aushandlung, Bedürfnisorientierung

und Beteiligung im Sinne von Stellvertretung oder Vermeidungen von Unterricht in einem übergeordneten Bedeutungszusammenhang sowohl als pädagogisches Additivum zur Schulpädagogik in abgrenzender Komplementarität als auch als eigenständiger Konjunktiver Erfahrungsraum Sozialer Arbeit, dessen kollektive Struktur erst durch die Differenz der Professionsstrukturen sozialpädagogischer und schulpädagogischer Coleur besagte strategische Nutzungsprozesse dergestalt produzieren. Die eklatante Angebotsdifferenz im Sozialraum Schule offeriert vor diesem Hintergrund die Chance der Komplementarität für die Unterstützung der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, wenn wir sie als Nutzer:innen von Dienstleistungen verstehen.

8.2. Aneignungsweisen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit

Die nachfolgende Rekonstruktion von modi socii der Aneignung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit rekuriert auf das hier konstruierte Theorieverständnis als Synthese aus Neuerer Dienstleistungstheorie und Aneignungskonzeption (siehe Kapitel 3 und 4). Im Mittelpunkt der Darstellung steht folglich das Erbringungsverhältnis Sozialer Arbeit, was als dialektische Wechselwirkung zwischen Professioneller und Nutzer:in begriffen wird. Innerhalb dieser Dienstleistungserbringung entsteht ein intersubjektiver Erfahrungsraum, der Bildungsprozesse ermöglicht. Gleichwohl konstituiert sich darin die primordiale Sozialität, die sich im Material als Konjunktiver Erfahrungsraum aspekthaft dokumentiert. Die Nutzer:innen verknüpfen sich aktiv ko-produktiv mit den Professionellen, interiorisieren Gehalte der zweiten Natur (externale Kooperation), vollziehen in internaler Selbstregulation eine Aktivierung bereits bestehender Schemata und aktualisieren dann ihre perpetuierende Selbstreproduktion (internale Kooperation). Die Schulsozialarbeiter:innen assistieren dem doppelten Kooperationsprozess der Nutzer:innen. Aus empirischer Sicht kann die internale Selbstregulation nicht direkt rekonstruiert werden, sodass ich die modi socii der Aneignung fokussiere respektive die Nutzer:innenorientierungen im Modus der Interaktion. Gleichwohl sind dies Rekonstruktionen des atheoretischen Wissens, von denen aus auf Aneignung zumindest geschlossen werden kann. In der Synkretion von Ausdrucks- und Bedeutungssinn fließen dann die Gebrauchswerte teilweise explizit als Reflexionen des Bedeutungssinns im Geiste der Sozialpädagogischen Nutzerforschung, teilweise implizit als Dokumente des Ausdruckssinns von Ko-Produktionsprozessen mit Schulsozialarbeit in die Darstellung ein. Anhand des Materials konnten drei modi socii der Aneignung rekonstruiert werden, die jeweils mehrere Orientierungsrahmen implizieren. Ich beginne mit der rekonstruktiven Darstellung des Typus Aneignung im modus socius

pädagogischen Halts (8.2.1.), führe danach den Typus Aneignung im instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung aus (8.2.2.) und schließe mit dem Typus Aneignung im kooperativen modus socius direkter Hilfestellung (8.2.3.). Danach zeige ich auf, dass Gleiches unterschiedlich angeeignet wird (8.2.4.).

8.2.1. Aneignung im modus socius pädagogischen Halts

Im Material wurden drei Dinge evident, die auf einer übergeordneten Ebene der Sinngene die Bezeichnung pädagogischer Halt erhielten. Nutzer:innen orientieren sich in der performativen Logik der Ko-Produktion an einfühlend-verstehenden (8.2.1.1.), bedingungsfreien (8.2.1.2.) und beistehenden Gehalten der Interaktionsstruktur (8.2.1.3.), in der die Nutzer:innen Verbundenheit erleben. Alle drei Nutzer:innenorientierungen können in Abstraktum mit dem Begriff des pädagogischen Halts gefasst werden. Aus dem Material heraus konnte der modus socius des pädagogischen Halts sowohl in Reinform als auch partiell rekonstruiert werden. Partialisierungen beziehen sich auf Fälle, die mindestens zwei der drei Orientierungsrahmen implizieren. Ich schließe das Unterkapitel mit einer zusammenfassenden Darstellung (8.2.1.4.).

8.2.1.1. Nutzer:innenorientierung an einer einfühlend-verstehenden Interaktionsstruktur

Melissas Erstkontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeiterin ist eng gekoppelt an ihre Freundin: „also eine Freundin von mir, also mit der ich auch sehr eng befreundet bin, die war da schon länger“ (Melissa, Z: 38-39). Das freundschaftliche Verhältnis ist mithin entscheidende Voraussetzung für die Initialisierung der Ko-Produktion, die zunächst allerdings mit reichlich Widerstand seitens der Nutzerin geprägt war: „und dann meint die so: ja, geh doch mal hin, das würde dir voll was bringen und ich meinte: ne, ich will nicht“ (Melissa, Z: 42-43). Trotz der Bemühungen der Freundin hat sich Melissa „erst ein bisschen gedrückt“ (Melissa, Z: 44) und „erstmal so 2-3 Monate gebraucht“ (Melissa, Z: 45), um die Kontaktaufnahme überhaupt realiter in Erwägung zu ziehen. Letztlich hat sie ihre Freundin „buchstäblich vor die Tür gezerrt“ (Melissa, Z: 48). Hierin wird deutlich, dass die Kontaktaufnahme einerseits aufgrund von Druck und freundschaftlichen ‚Zwängen‘ erfolgte, da Melissa die Ko-Produktion zunächst sehr angstbesetzt antizipierte: „Ich habe mir das auch immer so ein bisschen vorgestellt wie so ein Kreuzverhör, um ehrlich zu sein“ (Melissa, Z: 74-75), was aus Vorstellungen von gezwungener Offenheit resultierte: „wie so eine, so ein bisschen verrückte Frau ist, die halt einem irgendwie so richtig komische Fragen stellt und dann irgendwie so ankommt so: ja und erzähl mir jetzt deine

Gefühle und halt einfach so mit der Tür ins Haus fällt“ (Melissa, Z: 83-86). Die Bedeutungskonstitution auf das Angebot erscheint wie eine zwangsgebundene Stunde in Verbindung mit einer verordneten Offenlegung ihrer Gefühle. Bereits in der Eingangspassage deutet sich eine Grundstruktur der Unsicherheit an. Diese spielt für Melissas Nutzerinorientierung eine besondere Rolle, wie später aufzuzeigen ist. Neben dem Drängen der Freundin bestand andererseits auch persönlicher Leidensdruck: „na, also, also ich hatte halt immer viel Stress mit meiner Mutter und so, das war immer so der, mein Hauptproblem, also wir haben, wir verstehen uns echt ganz schlecht und da gabs dann eben auch immer wieder Zoff und Stress“ (Melissa, Z: 64-66) und so beschließt Melissa die Professionelle aufzusuchen, was für sie außerdem schambelegt ist: „da bin ich aber ganz am anderen Ende im Gang runter gegangen, weil, da ist die Cafeteria und dann so durch den Keller durchgeschlichen, damit mich bloß keiner sieht“ (Melissa, Z: 115-116). Analog zur Akzentsetzung der Nutzerin in der Eingangspassage konzentriert sich der dann einsetzende Ko-Produktionsprozess auf die Bearbeitung der Beziehung zu ihrer Mutter, denn diese geht mit starken Konflikten einher:

„also, meine Mutter, die ist halt ein extrem kolerischer Typ und die hat halt wirklich auch so wie so kleine Zwänge, also von wegen irgendwelche Schuhe müssen exakt so stehen oder irgendwelche Fensterdeko und wenn das verschoben wird, dann gibts Stress“
(Melissa, Z: 255-258).

Die familiäre Situation ist belastend. Melissa erlebt seitens ihrer Mutter Druck, was sie mit den Begriffen ‚Zwängen, exakt, verschoben‘ beschreibt. Sie fühlt sich eingeengt und häufig eskalieren die Interaktionen: „da fliegen auch ziemlich schnell mal die Fetzen und dann brüllen wir uns an und dann fliegen halt auch manchmal ganz schön üble Beschimpfungen“ (Melissa, Z: 442-443). So besteht eine konfliktierende Interaktionsstruktur mit der Mutter, die dann durch ein weiteres Ereignis erschüttert wird: „da sind dann auch so Sachen von ihr gefallen, wie, also sie hatte vor 2 Jahren mal Krebs, dass sie mir daran die Schuld gegeben hat. Sie hat zu mir gesagt: verreck doch“ (Melissa, Z: 443-445). Vor dem Hintergrund der bereits belasteten Beziehung erfolgen weitere Schuldzuweisungen in Verbindung mit der schweren Erkrankung der Mutter. So ist die Lebenssituation der Schülerin, die kurz vor dem Abitur steht, insgesamt von massiver psychosozialer Überforderung geprägt: „das ich jeden Tag nach Hause komme und erstmal eine Stunde Streit schiebe mit ihr so, weißt du, aber es hat mich halt selber auch manchmal so aufgeregt und da war ich halt irgendwie auch sauer drüber und dann war ich halt auch irgendwie selber ein bisschen gestresst, dann Schule, Kursarbeiten, dann hatte ich auch immer im Hinterkopf: das zählt alles ins Abi mit rein, da bin ich jetzt auch ziemlich ehrgeizig“

(Melissa, Z: 478-482). Sowohl die konfligierende Beziehung zu ihrer Mutter, als auch der Schulstress führen insgesamt zu hohem Leidensdruck, was dann Gegenstand der schulsozialarbeiterischen Hilfe ist.

So beginnt die Ko-Produktion und Melissa reflektiert die erste Begegnung: „nachdem wir geredet haben, hab ich auch ganz schön viel nachgedacht logischerweise, also irgendwie war es auch so ein bisschen beruhigend, naja beruhigend oder, es war halt einfach so gut zu wissen so, dass man, also ich dachte halt immer so, ja so richtig verstehen tut das ja irgendwie keiner, was ich immer so habe“ (Melissa, Z: 206-209). Bereits hierin deuten sich mehrere Dinge an, die auf konjunktive Gehalte verweisen. Zunächst erfolgt eine emotionale Bewertung der Erfahrung, die sie mit ‚beruhigend‘ beschreibt. Hierin erscheint andeutungsweise erstmals der Gebrauchswert der personalen Sicherheit, der analog zur oben beschriebenen Ausgangssituation ihrer Grundstruktur der Unsicherheit herausgehobene Relevanz besitzt. Sie rahmt die Erzählung dann mit dem Begriff des ‚Verstehens‘, in dem der Ausdruckssinn eingelagert ist, der allerdings zunächst in Referenz zum Bedeutungssinn suggeriert, dass sie ‚keine‘ Erfahrungen damit verbindet, in ihrer schwierigen Situation verstanden zu werden, denn sie fühlte sich offenbar damit allein. Etwas später schließt sie in impliziter Regelhaftigkeit homolog daran an: „die hat mich glaube ich mehr verstanden, als jeder andere, dem man das so erzählt, einfach weil, also, die können das ja gar nicht nachvollziehen“ (Melissa, Z: 222-223). Erneut rahmt sie die Erzählung mit dem Begriff des ‚Verstehens‘. Die performative Struktur wird evident, wenn wir die Verbindung zum Bedeutungssinn herstellen, der sich in der Differenzenerfahrung zu weiteren Personen, denen sie offenbar von ihrer schwierigen Situation berichtete, konstituiert. Er verweist auf die performative Struktur der Nutzerin, die im ‚Verstehen‘ eingelagert ist. Melissa konkludiert mit dem ‚nachvollziehen‘, worin sich das ‚Verstanden-Werden‘ in impliziter Handlungsabfolge anschließt. Auf der Ebene des Ausdruckssinns geht es zunächst um ihre Nutzerinorientierung an einer Ko-Produktion im Sinne von Verständnis, was für die Nutzerin Differenzenerfahrungen zu vorherigen Erfahrungsschichtungen impliziert. Neben der Akzentsetzung in ihrer Orientierung am Verständnis kommt ein weiterer Aspekt hinzu, der in direktem Zusammenhang damit steht. Die folgende Passage verdeutlicht dies:

„habe ich mir eigentlich genau zurechtgelegt ((Lachen)), wirklich erstmal so anfangen, weil ich mir so dachte, wenn es dann doch doof ist oder blöd, dann kann ich auch wieder raus aus der Nummer, so aber irgendwie war die dann halt ganz anders als ich es mir vorgestellt habe. Die war halt so richtig nett und offen und, also wir haben uns auch so, ich würde sagen, ziemlich gut verstanden, also so ein bisschen auf einer Wellenlängen, also, nein und dann habe ich auch ziemlich schnell gemerkt, dass die halt wirklich so ein ganz anderes Verständnis hatte, weil, na ja gut, also ist ja logisch das irgendwie meine Freunde, klar die hören mir zu und die, aber so richtig verstehen können die das teilweise gar nicht, wenn es da immer so, ja und es war dann halt so, die hat das halt verstanden, ziemlich schnell halt und ja, dann habe ich ihr irgendwie doch entgegen aller meiner Vorsätze gleich so ziemlich viel, also eigentlich alles erzählt, worüber ich so nachgedacht habe und so und“
(Melissa, Z: 143-154).

In Reflexion auf das Erstgespräch erscheint hier zunächst die Unsicherheit der Nutzerin, denn sie ‚legte sich zurecht, was sie sagen möchte‘ – dies verdeutlicht erneut die Bedenken vor dem Erstkontakt, die eingangs beschrieben wurden. Außerdem impliziert die Erzählung bereits zu Beginn den Gebrauchswert der personalen Sicherheit, der sich implizit in Aussagen wie ‚wieder raus aus der Nummer‘ zeigt. Melissa ist unsicher und ihr geht es dezidiert um ihr Sicherheitsbedürfnis. Die Ko-Produktion erlebt sie dann nahezu konträr zu ihrer Vorstellung. Entscheidend für die konjunktive Struktur ist hier zunächst erneut der Begriff des ‚Verstehens‘, der in emotionaler Erfahrungsbewertung mit ‚ziemlich gut‘ eingeordnet wird. Die Rahmung der Erzählung erfolgt dann mit der Metapher der Wellenlänge. Der Begriff impliziert konjunktive Gehalte, die sich an einfühlenden Interaktionselementen orientieren. Dies wird dadurch evident, wenn wir in der Synkretion mit dem Bedeutungssinn die Begriffe ‚gemerkt‘ oder ‚nett, offen‘ als Charakteristika hinzuziehen. Außerdem verweist die Metapher auch auf das ‚Verstehen‘, denn in den weiteren Passagen spricht sie von einem ‚anderen Verständnis‘ und drückt damit das professionelle Verstehen seitens der Schulsozialarbeiterin aus, das wieder in eklatanter Differenz zu vorherigen Erfahrungsschichtung steht. Dies zeigt sich dadurch, dass sie ihre Freunde in die Erzählung einbringt, die offenbar für sie da sind, ihr ‚zuhören‘, aber gleichzeitig nicht verstehen, wie es ihr in ihrer Situation geht. Zusammengefasst zeigt dieser Passus, dass sich die Nutzerin an einer einfühlend-verstehenden Interaktionsstruktur mit der Professionellen im Ko-Produktionsverhältnis orientiert. Beide Teile der Orientierung sind untrennbar miteinander verbunden und verweisen sowohl auf die emotionale als auch die kognitive Seite dieser Nutzerinnenorientierung. Die Metapher der Wellenlänge steht für eine Verdichtung konjunktiver Gehalte. Außerdem kann darauf geschlossen werden, dass sie den Gebrauchswert der personalen Sicherheit interiorisiert, der sich in Verbindung mit ihrer Nutzerinorientierung im Aneignungsprozess einstellt, denn sie ‚hat ihr gleich alles erzählt‘. Vor dem Hintergrund der anfänglichen Bedenken: ‚dann kann ich auch wieder raus aus der Nummer‘ ist dies deutlich erkennbar. Melissa orientiert sich an einer einfühlend-verstehenden Interaktionsstruktur und interiorisiert den Gebrauchswert der personalen Sicherheit. Der externale Kooperationsprozess ist also dem

konkreten Erschließen des Gebrauchswertes stets vorgelagert. In ihrer Nutzerinorientierung erfolgt sozusagen eine spezifische Ausrichtung in der Interaktion. Fallimmanent zeigt sich diese implizite Regelmäßigkeit immer wieder, was in verschiedenen Erzählungen und Beschreibungen der Zusammenarbeit deutlich wird:

„also, die hat das halt in einer ganz anderen Weise verstanden und hat vielleicht auch manchmal so Dinge, die ich selber zum Beispiel wenn meine Mutter irgendwelche Sachen gesagt hat, gemacht hat und so, die ich halt einfach nie so, also, was heißt nicht verstanden, aber mir halt nie so einen Kopf drüber gemacht habe. Manchmal vielleicht auch so ein bisschen so wie so Hintergründe erklären könnte man sagen, also, ich hatte halt das Gefühl, dass sie erstens mich so als Mensch versteht und halt irgendwie auch wirklich weiß, wovon ich rede“
(Melissa, Z: 408-414).

Sie schließt mit dem Begriff ‚verstanden‘ in impliziter Regelmäßigkeit ihrer homologen Erfahrungsstruktur an, die sich auch hier in Form der Differenz zu anderen Erfahrungen durch die Begriffe ‚in einer ganz anderen Weise‘, konstituiert. Es ist das identische Muster, das auf den Aneignungsprozess in Gestalt ihrer Nutzerinorientierung verweist. Die Erbringung der Dienstleistung vollzieht sich in Verbindung mit dem Thema der Mutter, wie eingangs dargestellt und das ‚Verstehen‘ steht hierbei für die Reflexion von Verhaltensweisen der Mutter, was sich in den Begriffen ‚nie einen Kopf drüber gemacht‘ und ‚Hintergründe erklären‘, zeigt. So bearbeitet Melissa in der Ko-Produktion aktiv die Beziehung zu ihrer Mutter. Die Rahmung des ‚Verstehens‘ verweist dann implizit auch auf den einführenden Gehalt ihrer Orientierung, was sich in den Begriffen ‚das Gefühl, als Mensch versteht, wirklich weiß‘, dokumentiert. In der Elaboration sehen wir erneut die Synthese beider Aspekte. Die Nutzerin orientiert sich an einer einführend-verstehenden Interaktionsstruktur in ihrem Aneignungsprozess und interiorisiert den Gebrauchswert der personalen Sicherheit, darauf lässt sich im nachfolgenden Passus schließen: „also ich hatte einerseits das Gefühl, dass sie mich versteht und dass sie mir auch geholfen hat, so generell die ganze Situation so ein bisschen besser zu verstehen“ (Melissa, Z: 423-425). Im Erbringungsverhältnis entstehen auch Bildungsprozesse, was sich zum Beispiel mit der Aussage ‚nie so einen Kopf drüber gemacht‘, belegen lässt, denn dies impliziert ein neues Subjekt-Welt-Verständnis bezogen auf die Interaktionsstruktur mit der Mutter. Diese rekonstruierte fallimmanente Nutzerinorientierung an einer einführend-verstehenden Interaktionsstruktur konnte auch in weiteren Fällen gefunden werden.

Celina berichtet im Zusammenhang mit der Beschreibung der Ko-Produktion ebenfalls von einer einführend-verstehenden Interaktionsstruktur: „mit der war ich ziemlich so auf einer Wellenlänge“ (Celina, Z: 451-452). Hierin zeigt sich analog zu Melissa die Metapher der

Wellenlänge, die für den einfühlenden Aspekt der Orientierung steht. Etwas später führt sie weiter aus: „Wir haben uns sehr gut verstanden und bei ihr habe ich mich auch so wohl gefühlt“ (Celina, Z: 458). Die Nutzerin bezieht sich also ebenfalls auf das Verstehen und rahmt die Erzählung mit dem Begriff ‚wohl gefühlt‘. Die Ausrichtung der Handlungslogik an der Beziehung zur Schulsozialarbeiterin erfolgt analog zu Melissa in Orientierung an einer einfühlend-verstehenden Interaktionsstruktur. Die implizite Regelhaftigkeit zeigt sich auch hier in weiteren Passagen: „das hat voll gepasst quasi, also es war nicht so, dass ich mich überwinden musste, was zu erzählen“ (Celina, Z: 461-462). Das Satzfragment: ‚das hat voll gepasst‘, kann analog zur Wellenlänge gedeutet werden und sie verdeutlicht dies dann damit, dass sie offen und frei erzählen konnte. Durch die Differenzkonstruktion der Narration im Bedeutungssinn wird auch hier die performative Logik validiert. Interviewpartnerin 3 beschreibt in ihren Erfahrungsschichtungen strukturidentische Gehalte. Die Schulsozialarbeiterin hatte „immer ein offenes Ohr“ (Interviewpartnerin 3, Z: 273). Die Metapher steht dafür, dass sie sich verstanden fühlt. Darin eingelagert ist der einfühlende Aspekt ihrer Nutzerinorientierung und der Begriff ‚immer‘ zeugt von der regelstrukturierten Zusammenarbeit in der Ko-Produktion. Weiter führt sie aus, dass die Professionelle „immer sehr viel Verständnis hat“ (Interviewpartnerin 3, Z: 281). Der Begriff ‚Verständnis‘ verweist im Ausdruckssinn auf den sich in der Regelstruktur der Zusammenarbeit konstituierenden Bedeutungssinn im Begriff ‚immer‘. Sie schließt dann auf der Bedeutungsebene mit der Benennung des Gebrauchswertes an: „Es ist halt einfach, ja dieses Vertrauen und dass sie ein offenes Ohr hat und dass ich mich halt auch gut mit ihr verstehe“ (Interviewpartnerin 3, Z: 286-287). Im Begriff ‚Vertrauen‘ ist der Gebrauchswert der personalen Sicherheit immanent, den sie metaphorisch mit dem ‚offenen Ohr‘ verbindet, worin sich das einfühlende Zuhören dokumentiert, das dann in der Elaboration mit dem ‚Verstehens-Begriff‘ fortgeführt wird. Die Nutzerin verwendet in der propositionalen Logik ebenfalls eine Differenzkonstruktion, die inversiv auf die performative Logik verweist: „offenes Ohr hat, ist jemand, der nicht angepisst ist“ (Interviewpartnerin 3, Z: 306-307). Das Benennen des ‚nicht angepisst‘ Seins, verweist in jugendkultureller Sprache auf ihre Nutzerinorientierung an einfühlend-verständnisvollen Interaktionselementen. Sie orientiert sich daran.

In diesen und weiteren Fällen konnten Homologien rekonstruiert werden. Der Konjunktive Erfahrungsraum zeigt sich in der Nutzer:innenorientierung an einer einfühlend-verstehenden Interaktionsstruktur der performativen Logik der Schüler:innen als Teil des übergeordneten Typus pädagogischen Halts. Die Ebene des Bedeutungssinns als Teil des Erfahrungsraumes impliziert dabei thematisch stets die Zusammenarbeit mit der Professionellen im Sinne einer

charakteristischen Beschreibung der Ko-Produktion sowie diverse referenzierte Differenzierungen. Schüler:innen als Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit orientieren sich in der Ko-Produktion des Erbringungsverhältnisses an solch einführend-verstehenden Interaktionselementen seitens der Professionellen und eignen sich darüber unter anderem den Gebrauchswert der personalen Sicherheit an. Darauf lässt sich durch das vorliegende Material schließen. Die Orientierung steht resümierend für einen der drei Aspekte des modus socius pädagogischen Halts.

8.2.1.2. Nutzer:innenorientierung an einer bedingungsfreien Interaktionsstruktur

Der pädagogische Halt als Typus eines modus socius von Aneignung der Dienstleistung impliziert ebenfalls den Aspekt der Bedingungsfreiheit in den Orientierungsrahmen der Nutzer:innen. Der Primärfall konstituierte sich hier ebenso in Persona von Interviewpartnerin 1, wie sie bereits im Kapitel der Nutzungsstrategien als Fall dargestellt wurde. Vor dem Hintergrund der dysfunktionalen Beziehungsgestaltung und einer anschließenden Krebserkrankung der Mutter erlebt sie „Chaos“ (Interviewpartnerin 1, Z: 319) in ihrem Leben und fühlt sich überfordert. In ihrer strategischen Orientierung dokumentierte sich der Modus der stellvertretenden Aufgabebearbeitung, indem die Professionelle beispielsweise Ämterbesuche oder Verwaltungsvorgänge für sie bearbeitete oder Strukturierungen ihres Alltags für sie vornahm. Im Zusammenhang mit dem Aneignungsprozess, der für die aktive Bearbeitung der Beziehung zur Schulsozialarbeiterin steht, erscheint eine andere Ausrichtung ihrer performativen Logik. Konjunktive Erfahrungsgehalte deuten sich hier ebenfalls in der Reflexion des Erstkontaktes mit der Schulsozialarbeiterin an, der, wie unter Kapitel 8.1.1.1. dargestellt, im Anschluss an den Anruf des Direktors entstand. Interviewpartnerin 1 berichtet:

„Hey, ich habe vom Direktor gehört, dass es dir gerade nicht so gut geht, ich könnte dir da vielleicht helfen, wenn du darüber sprechen magst. Ich bin für dich da, aber fühle dich jetzt nicht unter Druck gesetzt. Klar, irgendwann einmal sollten wir darüber sprechen, aber lass dir da Zeit. Also ja genau. Und das war halt dann auch so dieser Moment, wo ich mir gedacht habe: Okay, Freiraum. Würde sie akzeptieren, dass ich vielleicht mal gerade ein bisschen Pause brauche“
(Interviewpartnerin 1, Z: 479-485).

Die Nutzerin spricht in direkter szenischer Rede in Persona der Professionellen, was auf konjunktive Gehalte verweist. Die Rahmung dieser Rede erfolgt zunächst in Bezug auf das verbalisierte offene Angebot, das sich in den Begriffen ‚wenn du darüber sprechen magst‘, zeigt. Dahinter konstituiert sich eine Wahlfreiheit, die ihre Relevanz dadurch erhält, dass sie zunächst

noch in direkter szenischer Rede beschwichtigend mit der Aussage ‚nicht unter Druck‘, anschließt. Dann erfolgt die Rückkehr zur Eigenperspektive mit der Metapher ‚Freiraum‘ in Referenz zum Begriff ‚akzeptieren‘. In der Gesamtschau dokumentiert sich im Freiraum einerseits die referenzierte Wahlfreiheit mit der Absenz vom Druck und andererseits die ‚Akzeptanz‘, die sich dann im Begriff ‚Pause‘ validiert, der ebenfalls in Referenz zur Metapher Freiraum steht. An die sich andeutende performative Logik, die ich mit dem Begriff der Bedingungsfreiheit fasse, schließt sie in impliziter Regelmäßigkeit später erneut an:

„Ja, also wie gesagt, ich finde halt einfach, dass Vertrauen dafür ein zu großes Wort in der Situation, in der es war, aber ja sie, sie war wie ich ja schon gesagt habe. Beispielsweise das erste Treffen, da war es halt, ich hatte alle Freiräume der Welt und das hatte ich halt wie gesagt vorher nicht und das hat mir dann so ein Gefühl davon gegeben: Ja, es könnte was anderes sein als vorher und ich sollte dieser Person vielleicht dann doch eine Chance geben, weil nicht jede Person oder jede Schulsozialarbeiterin ist halt so doof, wie meine Vorherige. Und, also wahrscheinlich. Also das habe ich damals gedacht“
(Interviewpartnerin 1, Z: 670-676).

Zunächst akzentuiert sie auf der Ebene des Bedeutungssinns den Gebrauchswert der personalen Sicherheit, der dem Vertrauens-Begriff immanent ist und rekurriert anschließend erneut auf die Erstkontaktsituation, die sie auch hier mit der Metapher des ‚Freiraums‘ rahmt. Die implizite Bedingungsfreiheit erhält dann zusätzliche Relevanz durch die Differenzkonstruktion, indem sie darauf verweist, dass dies eine völlig neue Erfahrung war, respektive ihre Erfahrungsschichtung so etwas nicht impliziert, da der subjektive Relevanzkontext mit negativen Erfahrungen aus dem Kontakt zu einer anderen Schulsozialarbeiterin geprägt ist. Die Differenzerfahrung auf der Bedeutungssinn-Ebene referenziert zur Ausdruckssinn-Ebene des Freiraums, in dem sich die performative Logik ihrer Nutzerinorientierung an Bedingungsfreiheit konstituiert. Schließlich lässt sich durch die Aussage ‚nicht jede Person oder jede Schulsozialarbeiterin ist halt so doof‘, darauf schließen, dass sie in diesem Kontakt den personalen Gebrauchswert Vertrauen interiorisierte. Neben der Freiraummetapher dokumentiert sich die Bedingungsfreiheit als konjunktiver Gehalt auch in weiteren Akzenten: „Genau. So auch dieses Gefühl: Ich kann eine Meinung, meine Meinung, offen sagen, ohne dass ich dafür verurteilt werde und das hatte ich irgendwie bei noch nicht so vielen Menschen und dann war es halt diese und es, es hat sich dann halt einfach gut angefühlt und man hatte irgendwie keine Angst, irgendwie etwas Falsches zu machen. Und ja“ (Interviewpartnerin 1, Z: 529-533). Die Nutzerin rahmt die Erzählung mit dem Begriff der ‚offenen Meinung‘ in emotionaler Konnotation. Auch hierin dokumentiert sich die Bedingungsfreiheit in der performativen Logik, wenn wir aus der propositionalen Logik die Absenz der ‚Verurteilung‘ der offenen Meinung referenzieren. Der immanente konjunktive Gehalt lässt sich weiter validieren, wenn wir die anschließende Differenzerfahrung kontextuell

hinzufügen, denn die Nutzerin erfuhr diese Form des Umgangs selten. Außerdem erfolgt eine weitere emotionale Erfahrungsbewertung mit den Begriffen ‚gut angefühlt‘ und der Absenz von ‚Angst‘, Fehler zu machen. Sie orientiert sich an einer bedingungsfreien Interaktionsstruktur, die sich in performativer Logik vor dem Hintergrund der emotionalen und propositionalen Referenzen dokumentiert. Diese implizite Regelhaftigkeit zeigt sich als fallimmanente Homologie, indem sie repetitiv im Kontext der Beschreibung der Ko-Produktion davon spricht, wie folgendes Beispiel zeigt: „ich konnte sagen, was ich möchte und es wurde halt akzeptiert und meine Meinung hat gegolten“ (Interviewpartnerin 1, Z: 521-522). Der Passus offeriert die Klammer des Orientierungsrahmens. Er dokumentiert sowohl die Meinungsfreiheit in Verbindung mit der entgegengebrachten Akzeptanz und der damit verbundenen Ernsthaftigkeit, die sich in dem Ausdruck ‚hat gegolten‘, zeigt. Andere Äußerungen schließen hier ebenfalls an: „Ich kann mich daran halten, ich muss es aber nicht“ (Interviewpartnerin 1, Z: 850-851). Sie orientiert sich an der völligen Absenz von Bedingtheiten. An anderer Stelle resümiert sie deziert die Ko-Produktion:

„Es wurde akzeptiert und auch, wenn beispielsweise sie persönlich, also, das hat sie mir eigentlich nie gesagt, aber selbst, wenn sie, glaube ich, nicht so viel davon gehalten hätte, hätte sie mich trotzdem weiter darin unterstützt und hätte gesagt: Hey, okay, du machst jetzt den Weg, dann müssen wir halt das und das machen und dabei unterstütze ich dich genauso wie bei den anderen Punkten. Und auch wenn es noch nie zu so einem Fall kam, wo sie beispielsweise jetzt gesagt hat, dass sie die Idee doof findet, aber sie hat mir zumindest das Gefühl gegeben, das ist halt so, wenn sie es doof finden würde, dass ich trotzdem auf ihre Unterstützung zählen könnte“ (Interviewpartnerin 1, Z: 576-583).

Hier zeigt sich die Bedingungsfreiheit eingelagert im Akzeptanz-Begriff, der ebenfalls durch die Referenz zur propositionalen Ebene hervortritt, indem sie davon spricht, dass die Professionelle sie ‚darin unterstützt‘, selbst wenn sie ‚nicht so viel davon gehalten hätte‘, gefolgt von direkter szenischer Rede, die die homologe Struktur des Akzeptanz-Begriffs fortführt. Innerhalb der Fallstruktur ist die Erfahrungsschichtung strukturidentisch und kann als Nutzerinnenorientierung an einer bedingungsfreien Interaktionsstruktur im Ko-Produktionsprozess mit der Professionellen bezeichnet werden. Interviewpartnerin 1 interiorisiert vor dem Hintergrund dieser Orientierung den Gebrauchswert der personalen Sicherheit, worauf sich beispielsweise in den Äußerungen ‚du machst jetzt deinen Weg‘ oder ‚zumindest das Gefühl gegeben‘, schließen lässt.

Auch in weiteren Interviews konnten strukturidentische Erfahrungsschichtungen rekonstruiert werden. So berichtet Celina von der Ko-Produktion in Verbindung mit einer Selbstbewertung: „Ich habe einfach drauf los geplappert und habe nicht mehr aufgehört, bis ich mir so gedacht

habe: ups, jetzt redest du wieder so viel und dann habe ich so gesagt: Tschuldigung, ich habe ganz viel geredet und sie dann so: nein, alles gut, rede weiter“ (Celina, Z: 491-493). Zunächst erfolgt die Beschreibung eines Aspektes ihres Selbstbildes, indem sie sich als Person mit hohem Redenanteil einschätzt. Danach geht sie in direkte szenische Rede von sich selbst. Im Ko-Produktionsprozess merkt sie dies und entschuldigt sich bei der Professionellen, die ihr dann offen mit den Begriffen ‚alles gut, rede weiter‘ begegnet. In der Gesamtszene deutet sich die bedingungsfreie Annahme bereits an. Die performative Logik liegt hier in der direkten szenischen Rede der Professionellen mit dem Verweis auf die Attribuierung ihres Selbstbildes, worin sich die Gesamtszene konstituiert. Diese Andeutungen können mit weiteren Narrationen belegt werden, die sich dann abstrahiert in analogen Beschreibungen der Zusammenarbeit dokumentieren: „Ich finde es halt schon schön, weil, wie gesagt, aus genannten Gründen und es beruhigt mich auch so ein bisschen, weil dann kann ich halt auch Dinge sagen, wie, also ich muss dann keine Erwartungen erfüllen“ (Celina, Z: 607-609). Zunächst stehen emotionale Erfahrungsgehalte im Vordergrund, die mit ‚schön‘ und dem Zustand der ‚Beruhigung‘ beschrieben werden. Beide Aspekte verweisen allerdings auf die Begriffe ‚kann ich halt auch Dinge sagen‘, worin sich die Bedingungsfreiheit im Ausdruckssinn dokumentiert. In Verbindung mit der Ebene des Bedeutungssinns der anschließenden Äußerung wird dies evident, denn die Absenz von ‚Erwartungen‘ verweist in der propositionalen Ebene auf die performative Ebene, da der Konjunktive Erfahrungsraum stets die Synkretion beider Logiken impliziert. An weiteren Stellen erscheint diese implizite Regelhaftigkeit erneut: „wenn ich dann was sage, was mir in meinem Leben nicht gefällt, das spielt dann keine Rolle“ (Celina, Z: 609-610). Die Rahmung der Erzählung erfolgt mit den Begriffen ‚spielt keine Rolle‘, in die der konjunktive Gehalt der Bedingungsfreiheit eingelagert ist. Die damit konnektierte Beschreibung der Gesprächssituation: ‚wenn ich etwas sage‘ in Verbindung mit der Offenheit, die sich in der Bedeutung ‚was mir in meinem Leben nicht gefällt‘, zeigt, zeugt hier ebenfalls von der Synkretion beider Ebenen am Thema der abstrakten Beschreibung der Ko-Produktion. Interviewpartnerin 1 und Celina verfügen über strukturidentische Erfahrungsschichtungen. Ihre performative Logik ist in diesem Aspekt homolog. Wir können also von der Nutzer:innenorientierung an einer bedingungsfreien Interaktionsstruktur in der Ko-Produktion mit der Professionellen sprechen.

In Referenz zur Orientierung an einer einfühlend-verstehenden Interaktionsstruktur konnten Mischformen beider Orientierungen rekonstruiert werden. Am Fall von Melissa kann dies exemplarisch aufgezeigt werden. Die Nutzerin partizipiert einerseits am Konjunktiven Erfahrungsraum der einfühlend-verstehenden Logik: „und dann irgendwann war das und dann hat

man so drüber geredet und hat sich eben so verstanden gefühlt“ (Melissa, Z: 546-548). Sie rahmt die Beschreibung der Ko-Produktion mit dem ‚verstanden fühlen‘ und referenziert dies mit dem Gespräch als zentrales Interaktionsmoment des Ko-Produktionsprozesses. Sie erlebt sich als Person, die „halt irgendwie doch verstanden wird“ (Melissa, Z: 500). Neben der zentralen Nutzer:innenorientierung an der einführend-verstehenden Interaktionsstruktur erfolgt in der performativen Logik ebenfalls eine Orientierung an einer bedingungsfreien Interaktionsstruktur, wie der folgende Passus zeigt:

Melissa: „Also auf Augenhöhe würde ich sagen.
Interviewer: Was heißt das für dich?
Melissa: Naja, also dass sie jetzt nicht so nach dem Motto: ich weiß alles besser und so was, also das war Jetzt gar nicht so, dass sie einfach so irgendwas angenommen hätte, wenn ich ihr was erzählt habe, so nach dem Motto: Ok, dann ziehe ich da jetzt eine Schlussfolgerung daraus und das ist so, also das war gar nicht so, also, ich weiß nicht, wie, also, wie ich das jetzt beantworten soll, also wie du es jetzt meinst also.“
(insgesamt Melissa, Z: 329-337).

Auf meine Frage hin, wie sie die Zusammenarbeit mit der Professionellen beschreiben würde, formuliert sie die Metapher ‚Augenhöhe‘. Dies suggeriert eine symmetrische Interaktionsstruktur. Anschließend elaboriert sie die Bedeutung der Metapher zunächst mit den Begriffen ‚ich weiß alles besser‘, worin sich der Aspekt der Symmetrie validieren ließe. Allerdings eröffnet der Verweis darauf, dass die Professionelle keine ‚Schlussfolgerungen‘ zieht eine additive Perspektive, denn es geht hierbei um die Absenz von Verurteilungen. In Rahmenkongruenz zu den anderen Fällen rahmt diese Passage die Erzählung, was auch hier durch die direkte szenische Rede prioritäre Relevanz erhält. Der Aspekt der Augenhöhe ist dem folglich nachgeordnet, kann allerdings additiv in die Bedingungsfreiheit eingebracht werden, da diese ja eine weitgehende Absenz interaktionaler Machtasymmetrie impliziert. Melissas performative Logik impliziert also beide Nutzer:innenorientierungsrahmen. Später im Gespräch erfolgen Überlagerungen beider Aspekte im konjunktiven Erfahrungsraum, wie die folgende Passage zeigt:

„aber halt immer so jemand, also die halt so ganz anders als alle älteren Personen, Bezugspersonen, die ich hatte und die war halt auch irgendwie sehr viel verständnisvoller, ich meine gut, das ist irgendwo auch ihr Job so, aber, viel weniger verurteilend war die glaube ich auch so, also, was heißt verurteilend, also, es ist jetzt nicht so: wie wenn ich meinen Eltern was erzähle und die hauen sofort raus so: nein, geht gar nicht, also so war es jetzt auch nicht, aber man merkt ja dann schon so, so Sachen, die ich denen jetzt nicht unbedingt erzählen würde“
(Melissa, Z: 823-829).

Zunächst erfolgt die Rahmung im Rekurs auf die Altersstruktur der Professionellen und Melissa gleicht diese auf der Bedeutungssinn-Ebene mit Erfahrungen anderer ‚Bezugspersonen‘ ab. Dann erfolgt eine Rahmensetzung mit dem Begriff ‚verständnisvoller‘, der auf den einführend-

verstehenden Rahmen der performativen Logik rekurriert, gefolgt von den Begriffen ‚viel weniger verurteilend‘. Analog zur vorherigen Interpretation schließt diese Passage an die Absenz der ‚Schlussfolgerungen‘ an und eröffnet die Orientierung am Erfahrungsraum der bedingungs-freien Interaktionsstruktur. Im elaborierenden Abgleich mit Erfahrungen ihrer Bezugspersonen ‚Eltern‘ eröffnet sie auf der Bedeutungssinn-Ebene in der Differenzkonstruktion des Erfahrungsabgleichs den Verweis auf die Ausdruckssinn-Ebene ihrer Orientierungen an dieser anderen erwachsenen Person. Im Zusammenhang mit der externalen Kooperation kann auch hier der Gebrauchswert personaler Sicherheit angeführt werden, der sich in vielen Passagen auch propositional ausdrückt, beispielsweise auf meine Frage hin, was diese Art der Ko-Produktion mit ihr als Nutzerin bewirkt hat: „hat auf jeden Fall so Vertrauen zueinander gemacht“ (Melissa, Z: 389). Melissa orientiert sich als Nutzerin der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit sowohl an einer einfühlsam-verstehenden als auch an einer bedingungs-freien Interaktionsstruktur und eignet sich dadurch den Gebrauchswert personale Sicherheit an.

Analog zum Aspekt der einfühlsam-verstehenden Nutzer:innenorientierung offeriert die bedingungs-freie Nutzer:innenorientierung einen weiteren interaktionalen Aspekt. Beide Aspekte als Teile des Typus Aneignung im modus socius pädagogischen Halts offerieren, das deutet sich nun bereits an, Momente der Beziehungsgestaltung, die vor allem mit dem Gebrauchswert der Sicherheit konnektiert sind.

8.2.1.3. Nutzer:innenorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur

Den dritten Orientierungsrahmen, der den Typus des pädagogischen Halts konstituiert, bezeichne ich als Nutzer:innenorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur. Als Primärfall kann Anna angeführt werden. Im Interview blickt sie auf das letzte Schuljahr zurück: „Ende der 11. Klasse habe ich mir, hatte ich irgendwie das Bedürfnis, endlich mal jemanden zu finden, mit dem ich über alles Mögliche reden kann, was mich so beschäftigt“ (Anna, Z: 75-77). Die Begriffe ‚alles Mögliche‘ verweisen erst einmal eher auf einen abstrakten Themenkomplex, gleichwohl wird hier ihre Eigenaktivität bereits deutlich. Kurz darauf konkretisiert sie dies: „mit dem Ende der Schulzeit kam dann irgendwie die Zukunftsangst und alles auf und irgendwie war dann der Leidensdruck, sagen wir mal so, groß genug, dass ich irgendwie mit jemandem reden wollte“ (Anna, Z: 78-80). Kurz vor Eintritt in die 12. Klasse leidet Anna an Zukunftsängsten und sucht deshalb eigenaktiv nach einer Person, mit der sie darüber sprechen kann. Zunächst erfolgt dies im Rekurs auf eine Lehrkraft: „da hatte ich mit meiner

Französischlehrerin mal geredet, die ist dann aber in Rente gegangen“ (Anna, Z: 80-81), gefolgt von der Idee, die Schulpsychologin zu kontaktieren, was sie über die Beratungslehrerin erreichen wollte: „dann Anfang der 12. bin ich auf unsere Beratungslehrerin zugegangen, weil ich mit der Schulpsychologin reden wollte“ (Anna, Z: 82-83). Der von Anna eingangs geschilderte Leidensdruck zeigt sich hier in Gestalt des hohen Maßes an beharrlicher Eigenaktivität mit dem Ziel, eine Person für sich zu finden. In Gestalt der Beratungslehrerin entsteht anschließend die Referenz zur Schulsozialarbeiterin: „ok, wir haben seit diesem Schuljahr eine Schulsozialarbeiterin und darüber bin ich dann halt mal zu Schulsozialarbeiterin gegangen und genau dann irgendwie letztes Schuljahr gefühlt jede Woche einmal einfach dort gewesen“ (Anna, Z: 83-86). Der Ko-Produktionsprozess entsteht also in Folge der Verweisung durch die Beratungslehrerin. Die Dienstleistung beansprucht sie dann repetitiv, was die Begriffe ‚gefühlte jede Woche‘ ausdrücken. Es beginnt eine intensive zeittextendierte Zusammenarbeit, die im Wesentlichen zwei Lebensthemen implizierte. Zum einen beschäftigte sie intensiv ihre eigene Familie in Verbindung mit der psychischen Erkrankung der Mutter:

„Ja, also, es ist so, dass Mama psychisch krank ist, halt eigentlich auch schon immer, also ich glaube seit 30 Jahren oder so nimmt sie Medikamente, sie ist chronisch depressiv und in der 5. Klasse, also, ich wusste das eigentlich auch lange nicht, ich bin einfach so aufgewachsen, irgendwie war es normal und keiner hat mir das eigentlich so richtig gesagt und in der 5. Klasse war sie dann zur Medikamentenumstellung das erste Mal so im Krankenhaus, sie meinte 1 bis 2 Wochen, ich glaube, es waren zum Schluss 8 und dann 2 Jahre später oder so nochmal, als ich in der 10. Klasse war nochmal und ich habe halt irgendwann angefangen, so mich damit zu beschäftigen, so psychische Krankheiten und sonst was und dann kam so der Punkt, wo ich dann halt irgendwann meine Eltern dafür beschuldigt habe, wie es mir geht, also jetzt nicht öffentlich, also nicht offen beschuldigt, sondern ich war dann einfach irgendwie so dezent frustriert, dass wir zuhause einfach nicht über solche Sachen reden und ich damit so aufgewachsen bin und nie mit jemandem geredet habe und mir es ja dann selber auch irgendwie nicht mehr gut ging und irgendwie wusste ich nicht mehr so ganz weiter“
(Anna, Z: 110-122).

Die Depression der Mutter lastet schwer auf Anna. Entscheidend ist hierbei weniger die Tatsache der Erkrankung selbst, sondern der damit konnektierte Umgang innerhalb der Familienstruktur. Die von Anna in biographischer Reflexion geschilderten Klinikaufenthalte stehen im Kontext eigener Unwissenheit, was sie beispielsweise mit den Begriffen ‚keiner hat mir das eigentlich so richtig gesagt‘, beschreibt. Im Jugendalter beginnt sie dann, sich mit dem Thema Depression zu ‚beschäftigen‘. Dies geschieht mit wachsender Unzufriedenheit, da die Erkrankung offenkundig zuhause nicht thematisiert wird. Anna akkumuliert hierbei Leidensdruck, da sie ‚nie mit jemandem geredet‘ hat. Hierdurch wird die eingangs konstruierte Erstkontaktsuche evident, denn sie suchte eine Person, mit der sie überhaupt die Erfahrung des Sprechens über ihren Leidensdruck machen konnte. Hinzu kommt die Tatsache, dass sie sich als nunmehr fast erwachsene Frau innerlich von den familialen Bezugspersonen entfernte: „ich habe mich halt

auch von meinen Eltern so auf dieser emotionalen, persönlichen Ebene so distanziert, dass ich mit denen auch gar nicht drüber reden möchte“ (Anna, Z: 161-163). Hierin deutet sich die Brisanz des Leidensdrucks an und erklärt auch die starke Eigenmotivation der Nutzerin. Neben der familialen Thematik beschäftigen Anna zum anderen die bereits angedeuteten Ängste: „Mein Problem ist so, dass ich ziemlich sozial ängstlich bin und eher so noch dran arbeite, das abzuliegen“ (Anna, Z: 62-63). Annas Selbstzuschreibung mit dem Attribut ‚sozial ängstlich‘ steht in Referenz mit der eigenaktiven Bearbeitung eben dieser. Im Gespräch erfolgen mehrmals Akzentsetzungen im Zusammenhang mit Ängsten sowohl im eben benannten sozialen Aspekt als auch in Abstraktum: „aber natürlich auch gerade diese ganzen sozialen Ängste“ (Anna, Z: 255-256) und bezogen auf die Zukunft: „Ja, na ich konnte mir halt nicht vorstellen, wie ich mich in der 12ten auf das Abi fokussieren soll, wenn ich für danach einfach keine Zukunft sehe so“ (Anna, Z: 150-151). Vor diesem Hintergrund beginnt der intensive Ko-Produktionsprozess mit der Professionellen: „Also am Anfang haben wir eigentlich hauptsächlich so über Probleme und Sorgen oder sonst was immer so ein bisschen geredet“ (Anna, Z: 187-188).

Bereits in der Eingangssequenz deutet sich ihre primäre Orientierung in Referenz zu Zukunftssängsten, hier noch unabhängig von der konkreten Schulsozialarbeiterin, an: „hatte ich das Gefühl, ich muss jetzt mit irgendjemanden einfach mal darüber reden, wie es mir geht, einfach, um so gewissen Halt zu bekommen für die Zukunft oder so“ (Anna, Z: 126-128). Analog zur Ausgangslage zeigt sich hierin der Leidensdruck der Nutzerin, eine Person zu finden, um ihre Themen zu besprechen. Der Begriff ‚irgendjemand‘ verdeutlicht die Not der Schülerin. Die Rahmung des Passus erfolgt implizit mit dem Begriff des ‚Halts‘, der sich sowohl auf eine Person in Abstraktum bezieht, was der Begriff ‚irgendjemand‘ ausdrückt, als auch auf das damit konnektierte Gespräch, von dem sie sich Entlastung verspricht. Darüber hinaus verweist der Begriff ‚Halt‘ indirekt auf personalen Beistand, den sie sich sozusagen davon erhofft. Diese Andeutung wiederholt sich später in impliziter Regelmäßigkeit: „wenn mans einfach mal ausspricht, ist es wesentlich leichter, das Ganze zu hinterfragen, aber dann brauch man halt auch jemanden, der in dem Moment da zuhört“ (Anna, Z: 620-621). Sie verweist auf das Gespräch, dass dezidiert mit der Wirkung: psychosozialer Entlastung verbunden ist, was die Begriffe ‚wesentlich leichter‘ ausdrücken und auch hier mit einer Person in Abstraktum mit Akzent auf ‚jemanden‘ verbunden ist. Der Personen-Begriff steht dabei in Referenz zum ‚brauchen‘, worin sich ihre Nutzerinorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur andeutet. Der Verweis auf die Person rahmt insgesamt die Passage aus Nutzerin-Sicht in ihrer Handlungslogik Beistand und darin zeigt sich die performative Struktur. Ihre Nutzerinorientierung tritt in weiteren

Passagen deutlich hervor: „Ich brauch irgendjemanden, an dem ich mich festhalten kann, um danach irgendwie weiter zu machen, so“ (Anna, Z: 156-157). Der Personenbezug zeigt sich hier erneut im Zentrum der Passage in Referenz zum ‚brauchen‘ und ‚festhalten‘. Wir können hier von einer Nutzerinorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur sprechen, was an anderen Stellen implizit regelhaft deutlich wird, wenn sie beispielsweise davon spricht, dass es geholfen hat „jemanden zu haben, mit dem man erstmal über die Ängste reden kann und das hat einfach den Weg vereinfacht, sich dem Ganzen zu stellen“ (Anna, Z: 605-606). Die Rahmung erfolgt hier erneut in Form des Personenbezugs mit dem Begriff ‚jemanden‘, der dann in Verbindung mit dem Begriff ‚haben‘ die Struktur des Ausdruckssinns in Nutzerinorientierung am Beistand einer Person dokumentiert. Auf der Bedeutungssinn-Ebene kontextualisiert sie dies dann mit ihren Ängsten, die Hintergrund der Beanspruchung der Dienstleistung sind. Der Aspekt des Redens steht auch hier im Kontext zu Beistand. In weiteren Sequenzen können dazu semantisch Referenzen hergestellt werden: „jetzt fühle ich mich halt nicht mehr so alleine und deswegen ist es auch einfacher, das einfach hinzunehmen und dann vielleicht doch irgendwie so mein Leben in die eigene Hand zu nehmen“ (Anna, Z: 552-553). Der Begriff ‚alleine‘ verweist auf die Nutzerinorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur und verbindet sich dann damit, dass sie vor dem Hintergrund dieser Orientierung dann Selbstbemächtigung erlebt, was die Begriffe ‚so mein Leben in die eigene Hand nehmen‘, ausdrücken. So verweist die emotionale Bewertung ihrer Aktualisierung ebenfalls auf besagte Nutzerinorientierung. Diese implizite Regelhaftigkeit des modus socius von Annas Struktur dokumentiert sich im Gesamtfall repetitiv: „Es ist halt bei vielen Dingen jetzt so, ich vermeide es nicht mehr unbedingt aus Angst, sondern ich sehe es dann halt als Herausforderung an aber ich glaube diese Motivation das Ganze als Herausforderung oder Challenge anzusehen hab ich nur, weil ich weiß, dass irgendwo jemand hinter mir steht und weiß, dass mir das schwer fällt“ (Anna, Z: 607-610). Auch hier zeigt sich die Homologie. Der konjunktive Gehalt ist in den Begriffen ‚jemand‘ im Sinne des Personenbezugs in Verbindung mit ‚hinter mir steht‘, eingelagert und rahmt auf der Ausdruckssinn-Ebene die Passage, die dann in der Bedeutungskonstitution mit ihrem Thema ‚Ängste‘ verbunden wird und schließlich aus Sicht der Sozialpädagogischen Nutzerforschung im subjektorientierten Wirkungsbegriff einen Zuwachs an Selbstvertrauen belegt, was sich im Konnex der Begriffe: ‚sondern, ich sehe es halt als Herausforderung‘ zeigt und auch mit personaler Anerkennung verbunden ist. Dies wird auf der Bedeutungssinn-Ebene durch die Passage ‚weiß, dass mir das schwer fällt‘ ersichtlich. Die Wirkung aus Nutzerinsicht ist also der Zuwachs an Selbstvertrauen vor dem Hintergrund ihrer Orientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur. Der damit verbundene Gebrauchswert wird an anderer Stelle

deutlich: „das hat halt schon irgendwie so nen gewissen Halt, halt nochmal gegeben und halt wie schon gesagt durch das Vertrauen“ (Anna, Z: 399-400). Der konjunktive Gehalt ihrer Orientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur dokumentiert sich im Begriff ‚Halt‘, der den Personenbezug und das Gespräch einbezieht so, wie ich es oben rekonstruiert habe. In Verbindung mit dem Begriff ‚Vertrauen‘ wird hier die Gebrauchswerthaltigkeit der Dienstleistung deutlich. Sie steht für personale Sicherheit. Diese Aussage kann durch weitere Passagen flankiert werden: „musste mich jetzt nicht mehr so hilflos fühlen wie vorher“ (Anna, Z: 411) in Verbindung mit: „mit dem ich irgendwie alles so teilen kann“ (Anna, Z: 413-414). Hierin zeigt sich ebenfalls der Gebrauchswert personaler Sicherheit mit der Folge mit einer Reduktion von Hilflosigkeit. Es lässt sich darauf schließen, dass sich die Nutzerin im Ko-Produktionsprozess an einer beistehenden Interaktionsstruktur orientiert und dabei den Gebrauchswert der personalen Sicherheit interiorisiert.

Diese Orientierung konnte durch das Hinzuziehen weiterer Fälle validiert werden. In Homologie zu Anna orientiert sich Maria ebenfalls an einer beistehenden Interaktionsstruktur. Den thematischen Ausgangspunkt bilden auch hier Belastungen: „Ja, genau und ich hätte halt an dem Tag eine Klausur geschrieben, hatte aber die ganze Nacht wirklich überhaupt nicht geschlafen wegen dem Problem“ (Maria, Z: 417-418). Aufgrund von belastenden Erlebnissen kann die Nutzerin nicht schlafen. Gleichzeitig ist sie dem Druck seitens der Schule ausgesetzt und sie entschied vor diesem Hintergrund ein Attest beim Arzt zu organisieren: „Wir brauchten immer ein Attest und ich weiß nicht wieso, aber irgendwie hatte ich so das Problem, dahin zu gehen zum Arzt, obwohl es ja nichts Schweres war“ (Maria, Z: 423-425), was dann allerdings aufgrund einer Blockade für sie nicht gelang. Der Konjunktive Erfahrungsraum zeigt sich nun in Verbindung mit dieser Situation:

„Ja genau und sie meinte halt, sie würde mitkommen. Das war so dieses weiß ich nicht, dieses Gefühl. Mir wurde halt dann dieses Gefühl von Unsicherheit bei ihr genommen und hat sich dann immer mehr so in Sicherheit und schon so ein gutes Gefühl umgewandelt“
(Maria, Z: 429-431).

Die Professionelle bot an, sie zu begleiten, was sich in der Aussage ‚sie würde mitkommen‘, zeigt. Hierin deutet sich die Orientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur zunächst eher indirekt an, kann dann aber im Rekurs auf die emotionale Erfahrungsbewertung elaboriert werden, denn Maria reduziert in Folge des Beistandes ihre Unsicherheit in Verbindung mit der Blockade durch den Arztbesuch, was sich im ‚Unsicherheit genommen‘, zeigt. Dann

interiorisiert sie den Gebrauchswert personaler Sicherheit, den sie auf der Bedeutungssinn-Ebene direkt benennt. Sowohl der Wandlungsprozess als auch der daraus resultierende Gebrauchswert stehen in Referenz zur Aussage: ‚sie würde mitkommen‘, die den Personenbezug impliziert. Im Zusammenhang mit dem Verweis dokumentiert sich die performative Struktur Marias, denn auf der Ausdruckssinn-Ebene ist der konjunktive Gehalt des Beistandes eingelagert in Verbindung mit der Bedeutungssinn-Ebene des Gebrauchswertes. Diese implizite Regelmäßigkeit wird später noch deutlicher. Als ich nach besonderen Momenten in der Zusammenarbeit frage, rekurriert sie wieder auf diese Situation: „Was ich eigentlich überhaupt nicht wollte, aber ich musste in dem Moment wortwörtlich und dann einfach zusehen, wie sie halt wirklich daneben saß und mir beigestanden hat“ (Maria, Z: 833-835). Auf der Bedeutungssinn-Ebene benennt sie direkt die Blockade des Arztbesuchs in Verbindung mit dem Zwang, der aus dem benötigten Attest für die Klausur resultiert. Dieser verweist auf die performative Logik Marias, wenn sie den zweiten Teil der Erzählung direkt mit dem Personenbezug zentriert, was sich in den Begriffen ‚wirklich daneben saß‘, zeigt, gefolgt vom ‚Beistehen‘. Die Rahmung der Erzählung erfolgt im Rekurs auf die Person, gebunden an den Beistand, der sich in ihrer Nutzerinorientierung dokumentiert. In der Synkretion von Bedeutungssinn und Ausdruckssinn erscheint hier der Konjunktive Erfahrungsraum, der sich analog zu Annas Nutzerinorientierung auf einer abstrakteren Ebene in Referenz zur Interaktionsstruktur mit der Schulsozialarbeiterin dokumentiert. Der hier abstrahierte Orientierungsrahmen kann durch weitere Belege anderer Interviews validiert werden. So besteht in der konjunktiven Struktur von Interviewpartnerin 2 auch eine Rahmenkongruenz. Dabei geht es ebenfalls um den Gebrauchswert der personalen Sicherheit, den die Schülerin immer wieder betont: „es hat vom ersten Moment an gestimmt und da dachte ich mir: ja, ich weiß, dass sie das nicht weiter erzählen wird und da vertraue ich ihr einfach total“ (Interviewpartnerin 2, Z: 486-488). Zunächst beschreibt sie die Interaktionsstruktur mit den Begriffen ‚hat gestimmt‘ und schließt dann in direkter Rede von sich selbst mit Vertrauen an, was sich dadurch zeigt, dass sie in der Ko-Produktion mit der Professionellen die Erfahrung machte, dass ihre Themen vertraulich behandelt werden: ‚sie das nicht weiter erzählen wird‘ und folgt dann mit dem Vertrauensbegriff. Hierin zeigt sich ebenfalls, dass der Gebrauchswert der personalen Sicherheit in Referenz zur Beschreibung der Interaktionsstruktur steht. Es erscheint also ein Ko-Produktionsprozess, der die Gebrauchswerthaltigkeit der personalen Sicherheit zum Gegenstand der Interiorisation für die Nutzerin hat, während die Bestimmung der Interaktion zunächst noch keine Schlüsse zulässt. An späterer Stelle erscheint allerdings die Regelmäßigkeit in folgender Aussage: „ich wäre wirklich sehr tief in ein sehr tiefes Loch abgerutscht, hätte ich die Schulsozialarbeiterin nicht gehabt, damals“ (Interviewpartnerin

2, Z: 612-613). Der zu Anna und Maria strukturidentische konjunktive Gehalt dokumentiert sich in den Begriffen ‚sehr tiefes Loch abgerutscht‘ in Verbindung mit der Person der Professionellen ‚Schulsozialarbeiterin‘ gefolgt von der Konklusion ‚gehabt‘. Auf der Ebene des Bedeutungssinns steht das ‚Loch‘ als Metapher für Problemakkumulationen und eine depressive Phase der Schülerin. Im anschließenden Verweis auf die Person der Professionellen in Verbindung mit dem Begriff ‚gehabt‘, erscheint die Ebene des Ausdruckssinns. Der rekursive Verweis beider Ebenen dokumentiert den Konjunktiven Erfahrungsraum. Dieser Verbindung liegt das atheoretische Wissen zugrunde, denn die Rahmung der Passage konkludiert sich in der Nutzerinorientierung am interaktionalen Beistand. Daran ist der Ko-Produktionsprozess seitens der Nutzerin in ihrem *modus socius* ausgerichtet. Etwas später greift sie die Metapher erneut auf: „Ja, also ich war in einem schwarzen Loch drin, war ich sowieso, aber das ich da nicht noch mehr sozusagen in die Tiefe“ (Interviewpartnerin 2, Z: 620-621). In Folge der Elaboration kann die vorherige Deutung gestützt werden, denn eine Problemkulminierung bleibt vor dem Hintergrund der Nutzerinorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur und den dadurch interiorisierten Gebrauchswert von personaler Sicherheit aus, was die Begriffe ‚nicht noch mehr‘ belegen.

Mischformen

Das die Nutzer:innenorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur als dritter Teil des *modus socius* pädagogischen Halts konstruiert werden kann, zeigen auch entsprechende Mischformen in Rahmenkongruenz zu den Orientierungen an einer bedingungsfreien und an einer einführend-verstehenden Interaktionsstruktur. Interviewpartnerin 1, deren Orientierungsrahmen bereits im bedingungsfreien Aspekt rekonstruiert wurde, richtet sich in ihrer performativen Logik ebenfalls an einer beistehenden Interaktionsstruktur aus, wie der folgende Passus exemplarisch zeigt:

„aber in diesem Chaos, was man vielleicht hat, dann in sich einfach Struktur reinzubringen: Du hast die Möglichkeiten, du musst aber auch nichts machen, du hast das und das. Genau und mich halt einfach auch bei den ganzen Sachen zu begleiten. Mir zu sagen, wenn du das machst, dann ist einfach, jemand da, der dich unterstützt und sagt: Hey, auch wenn es vielleicht doof ist oder du es dann vielleicht doch nicht mehr möchtest, weil du merkst, es ist etwas Falsches, das vollkommen akzeptiert“
(Interviewpartnerin 1, Z: 319-324).

Zunächst beschreibt sie ihre psychosoziale Überlastungssituation, was sie mit dem Begriff ‚Chaos‘ fasst. Danach erfolgt eine direkte szenische Rede von der Professionellen, in der ihre

Orientierung an einer bedingungsfreien Interaktionsstruktur erscheint. Auf der Ausdruckssinn-Ebene verdeutlichen dies die Begriffe ‚die Möglichkeiten‘ und ‚musst aber auch nichts‘. Die Wahlfreiheit in Absenz von Druck erschließt sich hier sinnhaft. Im Zentrum des ersten Teils dieses konjunktiven Gehaltes steht die direkte szenische Rede, da sie in Persona der Professionellen erfolgt und so den Personenbezug dazu herstellt bzw. den Passus rahmt. In der anschließenden Rahmenkongruenz erscheint nun ihre Orientierung am Beistand, die sich in Begriffen wie ‚bei den ganzen Sachen zu begleiten‘ und ‚dann ist einfach jemand da, der dich unterstützt‘, dokumentieren. Ihre Struktur verweist dann erneut auf direkte szenische Rede, die Ausdruck des Personenbezugs ist und in Verbindung mit der Orientierung an einer bedingungsfreien Interaktionsstruktur steht, was sich mit den Begriffen, wie ‚möchtest‘ oder ‚vollkommen akzeptiert‘, ausdrückt. Der Gebrauchswert ist auch hier die personale Sicherheit, die beispielsweise den Begriffen: ‚einfach Struktur‘ immanent ist. Die gesamte Erzählung steht auf der Bedeutungssinn-Ebene für ihre psychosoziale Überlastung als Gegenstand der Ko-Produktion in Referenz zur Ausdruckssinn-Ebene ihrer Nutzerinorientierung sowohl an beistehenden als auch bedingungsfreien Gehalten, die sich in Rahmenkongruenz zeigen und so die Aspekthaftigkeit des Konjunktiven Erfahrungsraumes des Erbringungsverhältnisses der personenbezogenen sozialen Dienstleistung zeigen. Rahmenkongruenzen beider konjunktiver Gehalte konnten hier und in weiteren Fällen rekonstruiert werden.

Neben Mischformen aus beistehenden und bedingungsfreien konjunktiven Wissensbeständen bestehen auch solche, die beistehende und einführend-verstehende Gehalte implizieren. Am Beispiel von Anna kann diese Mischform aufgezeigt werden. Ihre performative Logik wurde bereits im Sinne der Nutzer:innenorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur rekonstruiert, wie die nachfolgende Passage exemplarisch zeigt:

„Bei allen sozialen Ängsten, man kann das nur überwinden, indem man sich dem Ganzen stellt und ich finde, es hat an der Stelle einfach einen, egal, was alles sozial ist, hat einfach geholfen, jemanden zu haben, mit dem man erstmal über die Ängste reden kann und das hat einfach den Weg vereinfacht, sich dem Ganzen zu stellen. Es ist halt bei vielen Dingen jetzt so, ich vermeide es nicht mehr unbedingt aus Angst, sondern ich sehe es dann halt als Herausforderung an, aber ich glaube, diese Motivation, das Ganze als Herausforderung oder Challenge anzusehen, hab ich nur, weil ich weiß, dass irgendwo jemand hinter mir steht und weiß, dass mir das schwer fällt und mir da halt irgendwie so ein bisschen helfen kann, mal den ein oder anderen Schubs nach vorne gibt“

(Anna, Z: 603-611).

Zu Beginn erscheint das Grundthema der Zusammenarbeit, was sie mit ‚sozialen Ängsten‘ beschreibt, gefolgt von den Begriffen, ‚jemanden zu haben‘, in denen sich ihr konjunktiver Gehalt bezogen, auf eine beistehende Nutzer:innenorientierung, dokumentiert. Dieser verbindet sich

dann erneut mit dem Thema Ängste und spricht dann eine Wirkung der Dienstleistung an, die sich in Begriffen wie ‚dem ganzen Stellen‘ oder ‚als Herausforderung‘, als Steigerung des Selbstvertrauens zeigen. Im Anschluss daran erfolgt erneut ihre performative Struktur, die sich im ‚jemand hinter mir steht‘, zeigt. Der Bedeutungssinn verweist sowohl auf das Thema Ängste als auch die generelle Zusammenarbeit mit der Professionellen. Dies wird durch Begriffe wie ‚irgendwo, irgendwie vielen Dingen‘ etc. deutlich, denn darin zeigt sich die abstrakte Ebene der Zusammenarbeit. An anderen Stellen in der Fallstruktur erscheinen analoge Beschreibungen der Zusammenarbeit im einführend-verstehenden Nutzer:innenorientierungsrahmen, wie der folgende Passus exemplarisch zeigt:

„und gerade so, dadurch dieses Verständnis zu zeigen und dieses einfühlsam sein usw. denke ich mal, dass lässt man sich auch mal mehr auf die Person ein, wenn man sich verstanden fühlt und ich glaube, damit hat sie zumindest mein Vertrauen recht schnell gewonnen und das ist ja, ich hab jetzt auch nicht mitbekommen, dass da irgendwelche Sachen, von denen ich nicht wollte, dass andere Leute das wissen, dass das irgendwie nach außen gedrungen ist“
(Anna, Z: 380-385).

In dieser Passage beschreibt sie die Ko-Produktion auf einer abstrakten Ebene mit ‚Verständnis‘ und ‚einfühlsam sein‘ und bezieht diese dann auf die Person, was sich in den Begriffen ‚lässt man sich auch auf die Person ein‘, zeigt, gefolgt von weiteren konjunktiven Gehalten und dann in Verbindung mit dem daraus resultierenden Gebrauchswert der personalen Sicherheit, den der Begriff ‚Vertrauen‘ beinhaltet. Sie konkludiert die Passage mit Erfahrungen von personaler Sicherheit. Auf der Ausdruckssinn-Ebene dokumentiert sich also die Orientierung am einführend-verstehenden Orientierungsrahmen und auf der Bedeutungssinn-Ebene zeigt sich das abstrakte Thema der Zusammenarbeit und der Gebrauchswert der personalen Sicherheit, den sie interiorisiert, darauf kann geschlossen werden. Auch in weiteren Passagen wird dies deutlich, wenn sie die Ko-Produktion beschreibt: „Naja, es waren ruhige Gespräche sehr einfühlsam, finde ich sie, also ich hab auch schon Leute erlebt, die da absolut nicht einfühlsam sind, aber das war ja so ein sehr verständnisvoller Umgangston und ich weiß nicht, wie ich das jetzt so in Worten wiedergeben soll“ (Anna, Z: 326-329). Hierin dokumentiert sich die performative Logik ihrer Nutzerinorientierung: ‚sehr einfühlsam‘ im Verweis auf die Differenzenerfahrung mit anderen Personen, was die Begriffe ‚Leute erlebt, die da absolut nicht einfühlsam sind‘, zeigen. In der Fallstruktur sind beide Nutzer:innenorientierungen präsent, sie stehen in Referenz zum Gebrauchswert der personalen Sicherheit. So partizipiert Anna am Konjunktiven Erfahrungsraum sowohl im Aspekt des Beistandes als auch im einführend-verstehenden Aspekt. Beide Rahmen sind in der Fallstruktur präsent.

Die Nutzer:innenorientierung am interaktionalen Beistand konnte in diesen und weiteren Fällen rekonstruiert werden. Sie reflektiert folglich einen Aspekt des Konjunktiven Erfahrungsraumes der Ko-Produktion mit der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit. Sie geriert sich zur dritten Orientierung im übergeordneten Typus des pädagogischen Halts.

8.2.1.4. Zusammenfassende Darstellung

Im Resümee der Darstellung wird evident, dass ein erster modus socius der Aneignung von Schulsozialarbeit drei Orientierungsrahmen impliziert, die sich in verschiedensten Fällen differenter Schulformen und heterogener Anlässe der Ko-Produktion homolog dokumentieren. Die Mischformen aller Nutzer:innenorientierungsrahmen validieren dabei den Zusammenhang in der folgenden Aneignungsstruktur:

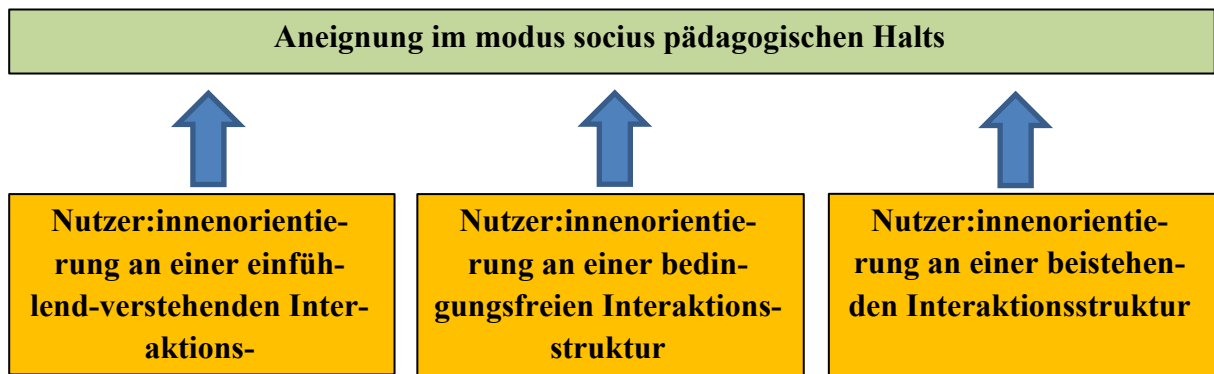


Abbildung 16: Aneignung im modus socius pädagogischen Halts (Quelle: selbst erstellt)

Auf einer übergeordneten Ebene entsteht der Typus des pädagogischen Halts, der alle Fälle fasst, in denen mindestens zwei der drei Nutzer:innenorientierungen rekonstruiert werden konnten. Halt impliziert aus dieser Perspektive eine Ausrichtung an der Dienstleistung über tragfähige beziehungsgestaltende Strukturen, innerhalb derer die Schüler:innen vor allem personale Gebrauchswerte der Sicherheit interiorisieren. Aneignung im modus socius pädagogischen Halts erscheint als Konjunktiver Erfahrungsraum, in dem die Nutzer:innen in Verbindung mit der haltenden Annahme der Professionellen ihre Aneignungsprozesse in der Ko-Produktion vollziehen. Die Verbindung vom modus socius der Aneignung, Gebrauchswert und Wirkungsweise aus Nutzer:innen-Sicht soll abschließend in gebotener Kürze anhand von Fall 4 exemplarisch aufgezeigt werden, da Melissas Struktur alle drei Nutzer:innenorientierungen impliziert.

Melissas strukturierende Struktur erfolgt im modus socius der Aneignung des pädagogischen Halts. In der Ko-Produktion erscheinen einführend-verstehende Gehalte, denn sie fühlt sich von der Professionellen „in einer ganz anderen Weise verstanden“ (Melissa, Z: 408). Die ‚andere Weise‘ verweist sowohl auf den einführend-verstehenden Aspekt als auch auf Differenzerfahrungen, was sie später elaboriert: „das sie erstens mich so als Mensch versteht und halt irgendwie auch wirklich weiß, wovon ich rede und das jetzt nicht nur irgendwie so eine Erzählung ist, was halt jemand irgendwie erlebt hat und das sie aber halt auch mir das manchmal so ein bisschen erklärt hat, so“ (Melissa, Z: 413-415). In dem Begriff ‚als Mensch‘ dokumentiert sich der einführende Aspekt‘ in Referenz zum Personenbezug und der verstehende Aspekt drückt sich dann in Begriffen wie ‚versteht, wirklich weiß‘ aus und verweist auf die Ausdruckssinn-Ebene. Hinzu kommt die von ihr abstrahierte Differenzerfahrung der Bedeutungssinn-Ebene mit Akzenten wie ‚irgendjemand irgendwie‘, die in Synkretion mit der performativen Logik den Konjunktiven Erfahrungsraum repräsentieren. Ihre Nutzerinorientierung ist gleichwohl vom bedingungs-freien Aspekt strukturiert, was der folgende Passus zeigt:

„aber halt immer so jemand, also die halt so ganz anders als alle älteren Personen, Bezugspersonen, die ich hatte und die war halt auch irgendwie sehr viel verständnisvoller, ich meine gut, das ist irgendwo auch ihr Job, so, aber, viel weniger verurteilend war die, glaube ich auch, so, also, was heißt verurteilend, also, es ist jetzt nicht so, wie wenn ich meinen Eltern was erzähle und die hauen sofort raus, so: nein, geht gar nicht, also, so war es jetzt auch nicht, aber man merkt ja dann schon, so, so Sachen, die ich denen jetzt nicht unbedingt erzählen würde“

(Melissa, Z: 823-829).

Auch hier steht die Differenzerfahrung ‚ganz anders‘ in Bezug zur Person ‚so jemand‘ und verbindet sich dann erst mit dem einführend-verstehenden Aspekt, der beispielsweise im Begriff ‚verständnisvoller‘ eingelagert ist. Daran schließt sie mit dem bedingungs-freien Aspekt an, der sich im zweiten Teil der Passage in den Akzenten ‚viel weniger verurteilend‘ auf der Ausdruckssinn-Ebene befindet, gefolgt von der Bedeutungssinn-Ebene, in der sie am Beispiel der Interaktionsstruktur mit ihren Eltern implizit rekursiv auf die Ausdruckssinn-Ebene zeigt. Zugleich erscheint der Gebrauchswert der personalen Sicherheit mit der Aussage ‚nicht unbedingt erzählen‘, der auf die Eltern verweist und das Vertrauen zur Professionellen dokumentiert, was zum Gebrauchswert der personalen Sicherheit gehört. Hinzu kommt der beistehende Nutzer:innenorientierungsrahmen, wenn sie davon spricht, dass sie auf die Schulsozialarbeiterin zurückgreifen kann: „aber ich fand, es war halt auch einfach so ein bisschen beruhigend zu wissen, so, wenn jetzt wieder irgendwas wäre, dann könnte ich ihr das auch erzählen. Sie hat zum Beispiel auch zu mir gesagt, also, ich gehe ja jetzt nicht mehr in die Schule, aber wenn ich jetzt irgendwas mit ihr besprechen wollen würde, ich könnte sie auch anrufen oder so“ (Melissa,

Z: 761-765). Im Ausdruck ‚beruhigend‘ befindet sich erneut der Gebrauchswert der personalen Sicherheit, der den gesamten ersten Teil rahmt und den sie auf ‚wenn irgendwas wäre‘, bezieht, worin sich der Beistand zeigt, an dem sie sich orientiert. Dies wird durch die zweite Passage gestützt, in der sie zunächst auf der Bedeutungssinn-Ebene im Nebensatz davon spricht, dass sie nun nicht mehr die Schule besucht und mit anschließendem Verweis darauf, dass die Professionelle dennoch präsent für sie ist. Die Rahmung erfolgt mit den Wörtern ‚irgendwas wollen würde‘, worin sich ebenfalls ihre Nutzerinorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur dokumentiert. Melissas Aneignungsprozess richtet sich also vollständig im *modus socius* des pädagogischen Halts aus. Dabei eignet sie sich den Gebrauchswert der personalen Sicherheit an. Aus dem Aneignungsprozess resultiert dann die Wirkung der Steigerung des Selbstvertrauens, was sie repetitiv reflektiert, indem sie beispielsweise davon spricht, was ihr der Ko-Produktionsprozess gebracht hat: „das war halt auch irgendwie so, wenn man sich vorstellt, wie so ein Selbstvertrauensbooster“ (Melissa, Z: 545-546). Die Metapher Selbstvertrauensbooster kann als Wirkung begriffen werden. Melissa führt diese Metapher mehrmals aus: „das war halt auch irgendwie so, wenn man sich vorstellt, wie so ein Selbstvertrauensbooster irgendwie und dann irgendwann war das und dann hat man so drüber geredet und hat sich eben so verstanden gefühlt und dann war das immer so, hat das so ein bisschen wir angehalten, wo ich so dachte, so: ok, das ist jetzt nicht mein Ding, das ist ihrs“ (Melissa, Z: 545-549). Im Gesamtzusammenhang wird der doppelte Kooperationsprozess evident, denn in Folge der Aneignung im *modus socius* des pädagogischen Halts interiorisiert sie personale Sicherheit, was als externe Kooperation bezeichnet werden kann. Dann produziert sie durch interne Kooperation in ihrer Selbstregulation eine Steigerung des Selbstwertes, sodass sich die von ihr angeeigneten Gehalte der Ko-Produktion in einem veränderten personalen Zustand verdichten. Auch wenn wir den Aneignungsprozess nicht direkt rekonstruieren können, lässt sich diese Lücke reduzieren, indem wir neben dem *modus socius* sowohl den Gebrauchswert als auch die Wirkung hinzuziehen. Sie erlebt sich schließlich in einem aktualisierten Subjekt-Welt-Verständnis, was sie in ihrem Relevanzkontext mehrmals reflektiert: „also, ich so ein bisschen mehr geglaubt habe, so, dass es wirklich nicht meine Schuld wäre oder so“ (Melissa, Z: 641-642) oder: „Ja, also, ich würde sagen, ich bin auf jeden Fall auch ein bisschen gelassener geworden und gebe weniger auf die Meinung von anderen“ (Melissa, Z: 751-752). Der non-formale Bildungsprozess ergibt sich in der Gesamtschau vom *modus socius* der Aneignung, dem Gebrauchswert und der Wirkung aus Nutzer:innen-Sicht, dies ist in der hier exemplarisch vorgelegten Rekonstruktion evident.

Im Rahmen der Rekonstruktion der Empirie aus Nutzer:innen-Sicht konnten weitere modi socii der Aneignung konstruiert werden, die ich nachfolgend darstelle.

8.2.2. Aneignung im instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung

Im Kontrast zum modus socius des pädagogischen Halts eignen sich Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit Gebrauchswerte auch in einem instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung an. Sie orientieren sich dabei einerseits an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur (8.2.2.1.) und andererseits an einer instrumentell-lösungsorientierten Interaktionsstruktur (8.2.2.2.). Im Anschluss an die Rekonstruktion der Orientierungen erfolgt eine zusammenfassende Darstellung (8.2.2.3.).

8.2.2.1. Nutzer:innenorientierung an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur

Paul besucht eine Regelschule und beschreibt auf meine Frage nach dem Erstkontakt mit der Schulsozialarbeit zunächst einen Wechsel: „vor der Schulsozialarbeiterin, das war ja eine andere, die haben dann irgendwann mal, war es dann so gewesen, dass sie ein Baby bekommen hat, so ist sie dann, kam dann die neue Schulsozialarbeiterin ins Spiel und dann, seit dem war dann die Schulsozialarbeiterin eigentlich da“ (Paul, Z: 66-70). Während seiner Schulzeit erfolgte also ein Personalwechsel und der intensive Ko-Produktionsprozess konzentrierte sich folglich auf die zweite Schulsozialarbeiterin, die auch nach der Zeit der Schwangerschaftsvertretung an der Schule blieb. Die Kontaktstruktur beschreibt er dabei als eher locker in Verbindung mit Schulfreunden: „das heißt, wir waren dann da immer und haben uns unterhalten und irgendwann kamen dann andere Probleme auf, wo man dann gesagt hat: ich brauch mal jemanden zum Reden“ (Paul, Z: 73-75). Zunächst wirkt die Zusammenarbeit wie ein freundschaftliches Miteinander in Verbindung mit seinen Klassenkameraden, dann initialisiert der Schüler in Eigenmotivation konkrete Problembearbeitungsprozesse, was er etwas später expliziert: „Nee, wir waren eigentlich, die meiste Zeit war das dann eigentlich so, dass ich noch mit zwei Klassenkameraden immer gesagt habe, wir gehen da hin und dann war halt irgendwann mal, wo ich sagte, ihr zwei geht jetzt mal raus, ich hab jetzt selber mal nen Thema zu besprechen, dann sind die rausgegangen und haben gewartet und ich hab halt dann mal selber mal so gesprochen mir ihr und ja“ (Paul, Z: 118-122). Seitens des Nutzers erfolgt dabei eine problembezogene Rollenkonstruktion in Differenz zu den Lehrkräften, was der folgende Passus zeigt:

- Paul: „Ich find, dass, die Lehrer sieht man jeden Tag, man hat ja direkte Fächer mit denen und dann so über die privaten Probleme darüber zu reden, man weiß ja auch dann, die haben nicht die gewisse Ausbildung dafür, die Lehrer. Das ist, deswegen ist es auch für mich wichtig, dass da auch mehr, ich nenn es jetzt mal jemand professionelles, ich nenn das jetzt mal so, dann mir weiterhelfen kann und ja.
- Interviewer: Also sozusagen, so hör ich es jetzt so bisschen raus, die Schulsozialarbeiterin, die nimmst du als jemand wahr, der so professionell Probleme anpackt?
- Paul: Ja, die macht ja Schulsozialarbeit, ist ja auch dazu da, halt für das Thema Mobbing oder Streit.“ (insgesamt Paul, Z: 169-179).

In dieser Passage wird evident, dass Paul der Schulsozialarbeiterin die Rolle einer professionellen Problembearbeiterin zuschreibt und dies auf meine Frage hin mit Konfliktthemen verbindet. Die Lehrkräfte werden hingegen in ihrer Funktion als unterrichtende Personen wahrgenommen. In diesem Kontext tritt Paul nun im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensthemen in das Erbringungsverhältnis ein: „Also hauptsächlich sind es wirklich Probleme. Bis jetzt von Freundschaften, wenn es Probleme in der Schule gab, Probleme mit den Lehrern gab, ob es Probleme zu Hause gibt“ (Paul, Z: 276-277). Vor dem Hintergrund der Rollenkonstruktion der professionellen Problembearbeiterin beziehen sich Pauls Themen auf Probleme in den Bereichen Schule, Freundschaften und Familie. Die Ko-Produktion als solche initialisierte er durch eine Konfliktbearbeitung mit Freunden: „Beim ersten Anlass, da hat ich auch Stress mit meinen Freunden gehabt“ (Paul, Z: 126). Hinzu kommen verschiedene Problemsituationen mit Lehrkräften, exemplarisch: „Naja, das war zum Beispiel unser Schulleiter, der hat immer früher gemeint, der kann uns oder ganz besonders mich vor der ganzen Klasse rund machen“ (Paul, Z: 342-343). Die umgangssprachliche Formulierung ‚rund machen‘, steht für das Bloßstellen des Schülers vor der Klasse, was er etwas später elaboriert: „Und das war halt dann, da hat er mich vor der ganzen Klasse: ja, das kommt davon, wenn deine Mutti nicht dabei ist, naja so richtig vor der ganzen Klasse“ (Paul, Z: 355-356). Die Benotung einer Hausaufgabe, die Paul im Rückgriff auf seine Mutter löste, führte zu dieser für ihn sehr schambesetzten Situation, die er in direkter szenischer Rede vom Schulleiter akzentuiert. Besagte Konflikte im schulischen Kontext wirken sich auch auf die familiäre Struktur von Pauls Lebenswelt aus: „War dann so, ziemlicher Familienstress mal ganz kurz, ne, Paul wollte kein Schulzeug machen, da gab es halt mal nen Anschiss und ich hab mir das halt auch so, wollt mir das gar nicht so, na wie soll ich es denn sagen, so richtig, mir ging das so richtig am Arsch vorbei und da ist es halt auch mal lauter geworden“ (Paul, Z: 473-476). Eine familiäre Problemkulmination entsteht dann durch den Verlust zweier Angehöriger: „Genau. Stress mit der Mutti, Stress mit dem Vati halt. Dann war halt auch dieses Jahr, was nicht schön ist, war halt, dass wir zwei Familienmitglieder haben gehen lassen müssen, da hab ich zum Beispiel auch mit ihr drüber geredet“ (Paul, Z: 405-407).

Vor dem Hintergrund dieser Struktur erfolgt ein langjähriger intensiver Ko-Produktionsprozess, in dem die Professionelle den Schüler bei all diesen Belastungen begleitet.

In der Bearbeitung der Konfliktsituation mit seinem Freund wird Pauls Orientierung erstmals deutlich: „und dann war das dann, dass sie halt dann auch noch ihn geholt hatte, da bin ich rausgegangen und dann wurden wir zwei halt nochmal reingeholt und dann haben wir uns halt auch, was wir machen könnten, hat sie uns erzählt irgendwann, zuletzt haben wir uns die Hand gegeben“ (Paul, Z: 332-334). Auf der Bedeutungssinn-Ebene beschreibt er, dass die Professionelle mit beiden Konfliktparteien zunächst einzeln sprach. Paul akzentuiert dies mit den Worten: ‚da bin ich rausgegangen‘. In Bezug auf die Ko-Produktion mit der Professionellen wird die Passage allerdings gerahmt von der Formulierung ‚sie halt reingeholt‘. Dies verweist auf einen eher bestimmenden Aspekt bzw. eine direktive Charakteristik der Interaktion mit immanentem Personenbezug. Im zweiten Teil der Erzählung, in der Paul davon spricht, dass sie beide dann gemeinsam den Raum betraten, wird diese implizite Regelhaftigkeit noch deutlicher, wenn wir die Formulierung ‚wurden reingeholt‘ als Anschlussäußerung zum ‚hat reingeholt‘ aus dem ersten Teil setzen. Hinzu kommt der dritte Teil der Erzählung, der sich in seiner konjunktiven Struktur über die Begriffe ‚hat sie uns erzählt‘, konstituiert. Während die Bedeutungssinn-Ebene den Vorgang der Konfliktlösung fasst, erscheint seine Nutzerorientierung auf der Ausdruckssinn-Ebene in Gestalt von direktiven Gehalten in Bezug zur Interaktionsstruktur. Damit korrespondiert ebenfalls ein vorschlagender bzw. helfender Aspekt, der sich in Begriffen wie ‚erzählt‘ und ‚Hand gegeben‘, zeigt. Der Nutzer orientiert sich an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur in der Bearbeitung der Konfliktlösung. Bezogen auf das selbe Thema erscheint seine Strukturlogik etwas später erneut und deutlicher in dieser Regelhaftigkeit: „und irgendwann hat sie halt so gesagt: ja, ok, ist nicht schön von ihm, aber ich müsste auch mal seine Sicht auch sehen, was wir machen könnten, versuch einfach, mit ihm zu reden“ (Paul, Z: 324-326). Auch hier rahmt Paul die Passage mit ‚hat sie halt so gesagt‘, gefolgt von direkter szenischer Rede, in der sich der direktive Gehalt ausdrückt, was die Begriffe ‚ich müsste sehen‘, dokumentieren. Der erste konjunktive Gehalt verweist also auf die direkte Rede und dokumentiert sich dort in impliziter Regelhaftigkeit erneut, gefolgt vom helfenden Aspekt: ‚machen können‘ und ‚versuch, mit ihm zu reden‘. Paul rahmt die gesamte Erzählung auf der Ausdruckssinn-Ebene mit direktiv-helfenden Gehalten, während auf der Bedeutungssinn-Ebene die Beschreibung der Interaktion mit der Professionellen bezogen auf das Thema der Konfliktbearbeitung mit seinem Freund erscheint. Die Rekonstruktion der fallimmanenten Homologie erfolgte bisher nur an diesem Thema. Allerdings erscheint Pauls strukturierende Struktur im

Hinblick auf die Interaktion nicht nur bezogen auf Streit mit Freunden, was am folgenden Beispiel der Bearbeitung seiner schulischen Problemkonstellation aufgezeigt werden kann:

- Paul: „Also die zweite Schulsozialarbeiterin hat mir dann halt auch so, ich sag mal, so gesagt: sollte das nochmal so passieren, sag das halt nochmal deiner Mutti oder ich könnte vielleicht auch sogar mal mit ihm reden, aber das ist, hat sie so gesagt: das ist ja Schule, ich denk nicht, dass ich da so groß was machen kann.
- Interviewer: Also, das hat sie das zwar so gesagt, aber du hast dir so gedacht, mh?
- Paul: Nee, so richtig hat sie da glaube so gemacht, mit, aber sie hat mir auch so Tipps gegeben, dass sie das auch nicht in Ordnung finden würde und ja.“
(insgesamt Paul, Z: 366-374).

Im Kontext der Konfliktsituation mit dem Schulleiter elaboriert Paul die Situation der Ko-Produktion zunächst mit den Begriffen ‚hat mir so gesagt‘, was auf direktive Gehalte seiner performativen Logik deutet. Gleichfalls verweist dieser Gehalt auf die im Anschluss folgende direkte szenische Rede – analog zum vorherigen Beispiel. Der Personenbezug ist sowohl durch den Begriff ‚Schulsozialarbeiterin‘ als auch im Kontext der direkten szenischen Rede gegeben und steht folglich im Zusammenhang mit der Ko-Produktion. Der Bedeutungssinn bezieht sich auf die konkreten Inhalte des Gesprächs im Zusammenhang mit seiner Mutter und der Aussage, dass die Professionelle in Bezug auf Pauls Problem mit seiner Note kaum Handlungsmöglichkeiten hat. Der helfende Aspekt seiner konjunktiven Gehalte erfolgt dann im Anschluss in Verbindung mit zunächst wieder direktiven Akzenten: ‚sie hat mir‘, die in Referenz mit Begriffen wie ‚Tipps gegeben‘ den helfenden Gehalt zeigen. Die gesamte Erzählung ist von dieser Orientierung gerahmt. Auch in der ko-produktiven Bearbeitung seiner schulischen Probleme orientiert sich der Nutzer also an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur. Die Bearbeitung der Beziehung zu seiner Mutter ist ebenfalls davon gerahmt, wie die nachfolgende Passage zeigt: „schulische Überforderung und dadurch auch Stress mit meiner Mutti und die hat gesagt: naja deine Mutti möchte auch nur das Beste für dich haben, die möchte, dass du eigentlich auch gute Noten machst und ja“ (Paul, Z: 480-483). Auf der Bedeutungssinn-Ebene strukturiert sich das Thema schulische Belastung in Verbindung mit seiner Mutter. Der kommunikative Gehalt verweist dann auf den konjunktiven Gehalt im zweiten Teil der Erzählung, wenn er die Begriffe ‚hat gesagt‘ wieder in Referenz zur direkten szenischen Rede ausdrückt. Darin zeigt sich die Homologie im Anschluss an die vorherigen Passagen. Schließlich drückt sich seine Orientierung sogar in der abstrakten Beschreibung der Ko-Produktion aus:

„Also, halt, ich hab nen Problem, geh zu ihr hin und sie hilft mir und wir erzählen immer weiter und irgendwann sagt sie ja, was ich machen kann, ich nehm das mir so auf und geh dann, ich sag jetzt mal mit nem guten Gefühl heraus und was mir dann persönlich immer, ich sag jetzt mal Kraft gegeben hat, so dass ich draußen dann wie nen normaler Mensch bin“
(Paul, Z: 581-585).

Zunächst erfolgt Pauls Aussage im Problembezug, den er mit der Rolle der Professionellen, wie eingangs dargestellt, als Experte für Probleme verbindet. Danach beschreibt er das Gespräch in Abstraktum als Regelstruktur seiner Erfahrung, was sich durch die Begriffe ‚immer weiter‘ und ‚irgendwann‘ ausdrückt. Danach wird seine performative Logik evident. Die konjunktiven Gehalte sind eingelagert in die Aussage ‚sagt sie‘ und drücken damit den direktiven Aspekt der Orientierung aus, gefolgt vom helfenden Aspekt in der Ausdrucksweise ‚was ich machen kann‘. Er elaboriert die Beschreibung dann in einem ersten Schritt mit einer emotionalen Erfahrungsbewertung ‚gutes Gefühl‘, gefolgt von der Beschreibung der Wirksamkeit, was die Begriffe ‚Kraft gegeben‘, ausdrücken und konkludiert mit der Metapher ‚normaler Mensch‘, was für ihn eine Beschreibung seiner selbst mit einer Entlastung von Problemen darstellt. Der Bedeutungssinn bezieht sich also auf die abstrakte Beschreibung der Ko-Produktion im Gespräch und die daraus resultierende Wirkung. Auf der Ausdruckssinn-Ebene erscheint in Synkretion dazu seine Nutzerorientierung an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur. Pauls Orientierungsrahmen konstituiert sich darin also unabhängig vom zu bearbeitenden Thema in seiner performativen Logik bezogen auf die Ko-Produktion mit der Professionellen.

Auch in weiteren Fällen konnten strukturidentische konjunktive Erfahrungen rekonstruiert werden. So erscheint der Konjunktive Erfahrungsraum in dieser Aspekthaftigkeit, wenn wir eine längere Passage der Narrationen von Osaka hinzuziehen:

Osaka: „Ja, also die Schulsozialarbeiterin hat uns dann zusammengerufen, wir haben uns dann hingesezt, dann hat jeder gesagt, was er nicht so gut fand an dem Konflikt und dann hat sich das von selbst irgendwie gelöst, dass dann die Schulsozialarbeiterin gesagt hat, also ich würde halt jetzt mal bisschen, sie hat gesagt: hört jetzt auf und so und dann war das halt auf einmal wieder gut und die haben dann halt auch nicht mehr genervt oder so, wir auch nicht aus deren Sicht, sage ich mal und ja genau und dann war das eigentlich irgendwie egal, ja.
Interviewer: Was, weil du so grad sagst so, dass es irgendwie wie von selbst?
Osaka: Ja, ich weiß nicht, immer wenn irgendwas geklärt wird, dann kann man ja nichts mehr machen, es wird dann irgendwie gesagt, zum Beispiel die Schulsozialarbeiterin sagt halt dann zum Beispiel: erinnert euch an das Gespräch und dann können die ja nichts mehr machen, so, weil wir das ja eigentlich abgeschlossen haben und das ist dann halt immer so was Gutes, dass es dann ein Ende hat“
(insgesamt Osaka, Z: 256-269).

Im Zusammenhang mit einer Konfliktsituation schildert Osaka die Sequenz aus seiner Erfahrungsstruktur. Zunächst stellt er den Personenbezug zur Ko-Produktion über den Akzent

‚Schulsozialarbeiterin‘ her, danach erfolgt der erste konjunktive Gehalt in den Begriffen ‚hat zusammengerufen‘, der den direktiven Aspekt impliziert und sich dann auf die anschließende Beschreibung des Vorgangs bezieht. In dieser ist das kommunikative Wissen eingelagert. Es verweist über die Referenz der Lösung: ‚irgendwie gelöst‘ zum Personenbezug auf die anschließende direkte szenische Rede, in der die Direktivität par excellence sequenziell durch Begriffe wie ‚hat gesagt‘ und ‚hört jetzt auf‘, dokumentiert. Im Anschluss erfolgt die Beschreibung der Wirkung. Auf meine Nachfrage hin erscheint im folgenden Teil ebenfalls seine performative Logik, indem er nach einer kurzen Antwort auf meine Frage die Begriffe ‚gesagt‘ mit der Person der Professionellen ‚Schulsozialarbeiterin‘ und dem Akzent auf ‚sagt dann‘ und ‚erinnert euch‘ legt, die hier ebenfalls in direkter szenischer Rede stehen. Darin dokumentiert sich der direktive Gehalt in Analogie zur vorherigen Passage. Der helfende Aspekt ist hingegen in Begriffen wie ‚selbst gelöst‘ oder ‚wieder gut‘ bzw. ‚abgeschlossen haben‘, eingelagert. Auf der Bedeutungssinn-Ebene erfolgt also eine Beschreibung der Ko-Produktion mit der Professionellen im Thema Konfliktsituation in Synkretion mit der Ausdruckssinn-Ebene seiner Nutzerorientierung an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur in fallexmanenter Homologie zu Pauls Struktur. Dies zeigt sich auch in weiteren Passagen seiner Narrationen, zum Beispiel im Zusammenhang mit der ko-produktiven Bearbeitung einer Mobbing-Situation, in der die Professionelle Hilfestellung gibt: „ich soll so ein Tagebuch führen, dass ich das alles aufzeichne, egal, also jede Kleinigkeit, die, wo er mich beleidigt, wo ich grundlos nichts, also, wo ich nichts mache oder so“ (Osaka, Z: 300-302). Er rahmt die Passage mit der Orientierung an einer direktiven Interaktionsstruktur, was durch die Begriffe ‚soll führen‘ deutlich wird und in Verbindung mit der Bedeutungssinn-Ebene in Form des ‚Aufzeichnens‘ als Bearbeitung der Mobbing-Situation erscheint und elaboriert dann den Vorgang abschließend kommunikativ. Die konjunktiven Gehalte beziehen sich also direkt auf die Aktualisierung der Mobbing-Situation in der Ko-Produktion. Eine weitere Passage schließt in impliziter Regelmäßigkeit an die eben beschriebene Situation auf der Ausdruckssinn-Ebene an:

„haben wir geklärt, wie das Klassenklima gerade ist, weil es zu dem Zeitpunkt hat der Junge sehr viel Unruhe auch im Klassenklima gestiftet und dann hat sie mir so Figuren, Holzfiguren gegeben und dann sollte ich mal einteilen, wie, welchen Gruppen und so es gibt und dann hab ich halt so meinen Freundeskreis, seinen Freundeskreis, die Mädchengruppe, die andere Mädchengruppe und die Lehrerin so und dann haben wir, hat sie mich dann noch gefragt, wie ich es mir wünschen würde, wie es dann aussehen würde“

(Osaka, Z: 407-413).

Zunächst erfolgt die Themensetzung der Ko-Produktion als Klärung des ‚Klassenklimas‘ in Verbindung mit einem Schüler, der offenkundig Konflikte auslöst. Der Begriff ‚geklärt‘,

verweist auf den helfenden Aspekt im Konjunktiven Erfahrungsraum, der sich dann im Bedeutungssinn auf die ‚Holzfiguren‘ bezieht. Im Rahmen des Davor: ‚dann hat sie mir‘ und des Danach: ‚dann sollte ich mal‘ schließt er in seiner Erzählung strukturidentisch an, indem er Begriffe wie ‚gegeben‘, verwendet, die sich sowohl auf die Klärung als auch die Figuren beziehen, zeigt sich somit seine Orientierung an direktiven Gehalten in der Ko-Produktion. Außerdem erfolgt hierin der Personenbezug. Er rahmt also die Erzählung mit einer direktiv-helfenden Nutzer:innenorientierung seiner performativen Logik, die sich dann im Bedeutungssinn auf eine Aufstellung der klassenimmanenten Gruppen bezieht. In Konklusion erscheinen erneut beide konjunktive Aspekte in der Verbindung von ‚hat mich gefragt‘ und ‚wünschen würde‘. Er aktualisiert also seine subjektive Sichtweise auf seine Klasse in der Ko-Produktion mit der Professionellen in Orientierung an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur, worin sich der Konjunktive Erfahrungsraum in seiner Aspekthaftigkeit dokumentiert.

Im Fall von Interviewpartner 1 finden sich hierzu ebenfalls Akzente. Er absolvierte eine Streitschlichterausbildung bei der Schulsozialarbeiterin: „Da waren so Streitschlichter gesucht Zettel ausgehangen bei uns in der Schule, weil bevor die Fernseher kamen war unten so eine Pinnwand und da hing das und da stand glaube ich dienstags und freitags so ein Termin dafür und da sollte man halt hingehen, wenn man Lust und Zeit dafür hatte“ (Interviewpartner 1, Z: 244-247). Hierin akzentuiert er bereits den konjunktiven Gehalt im Aspekt der Direktivität, was die Begriffe ‚sollte man‘ zeigen. In diesem Zusammenhang spricht er dann von seinem Einsatz als Streitschlichter an Schule: „Naja, also eigentlich sollten wir halt gucken, dass auf dem Schulhof nicht irgendwelche Leute sich halt den Kopf abreißen gegenseitig“ (Interviewpartner 1, Z: 224-225). Er rahmt die Erzählung mit den Begriffen ‚sollten gucken‘, sie sind homolog zur vorherigen Ausführung und verweisen damit indirekt auf die Professionelle, bei der er vorher die besagte Ausbildung absolvierte. Danach bezieht er sich in der Bedeutungssinn-Ebene auf den Schulhof und potentielle Konflikte, die es zu lösen gilt, was Begriffe wie ‚Leute‘ und ‚Kopf abreißen‘ ausdrücken. Danach schließt er mit einer weiteren Beschreibung des Streitschlichter-Einsatzes an, indem er das Setting und den Vorgang abstrakt beschreibt: „vor dem Schulsozialarbeiterraum und sollten halt diese Gespräche führen“ (Interviewpartner 1, Z: 226). Hierin zeigt sich seine implizite Regelhaftigkeit erneut, was auf der Ausdruckssinn-Ebene die Begriffe ‚sollten halt‘ zeigen, die sich erneut indirekt auf die Professionelle beziehen und den direktiven Gehalt seiner Orientierung dokumentieren.

Die Erfahrungen von Osaka und Interviewpartner 1 sind mit denen des Primärfalls Paul strukturell homolog und validieren damit diesen Aspekt des Konjunktiven Erfahrungsraumes, der sich bezogen auf den *modus socius* des Aneignungsprozesses insgesamt als Nutzer:innenorientierung an einer direktiv-helfenden Interaktionsstruktur als Teil des Typus rekonstruieren lässt und in Referenz zur Ko-Produktion von Nutzer:innen und Schulsozialarbeiter:innen steht. Im Gegensatz zur beistehenden, bedingungsreichen oder einführend-verstehenden Interaktionsstruktur, die eher sehr symmetrisch wirkt, steht damit die direktiv-helfende Struktur für eine Ausrichtung an einer klar strukturierenden Ko-Produktion, die kontrastierend dazu asymmetrisch wirkt, gleichzeitig jedoch den helfenden Aspekt impliziert.

8.2.2.2. Nutzer:innenorientierung an einer instrumentell-lösungsorientierten Interaktionsstruktur

Im Zusammenhang mit der instrumentell-lösungsorientierten Nutzer:innenorientierung kann exemplarisch der Fall Osaka herangezogen werden. Er besucht eine Regelschule. Ausgangspunkt für den Erstkontakt zur Professionellen bildet ein Konflikt: „Ja das hat letztes Jahr in der siebten begonnen. Da hatten wir so einen kleinen Konflikt halt, also ein Mitschüler und ich hatten dann einen kleinen Konflikt mit zwei anderen Mädchen“ (Osaka, Z: 112-113). Hierin wird bereits deutlich, dass die Konfliktsituation und deren Bearbeitung mit der Professionellen verbunden wird. Die Ausgangssituation zeigt außerdem die Rollenkonstruktion der professionellen Problembearbeiterin, wie beispielsweise analog zum Fall Paul: „Dann sind wir halt zur Schulsozialarbeiterin gegangen, um das zu klären, und ja genau, so hat das eigentlich angefangen“ (Osaka, Z: 122-123). Der Passus beinhaltet die Begriffe ‚zu klären‘, die eindeutig für besagte Rollenerwartung stehen. Aus der Erstkontaktsituation heraus entwickelt sich ein umfassender Ko-Produktionsprozess, der verschiedene Themen impliziert:

„Ja es kam dann halt noch ein Konflikt mit einem Mitschüler und so ist dann, ist das dann halt weitergegangen und irgendwann meinte sie, also der Praktikant, der war auch dabei, als sie bei uns waren, der hat dann mit mir Gespräche geführt, mit dem habe ich halt mehr geredet, allein aber mit der Schulsozialarbeiterin halt zusammen, also wenn man das geklärt hat und genau, mit dem Praktikanten, mit dem habe ich mich dann einmal in der Woche getroffen und genau und da haben wir halt einfach geredet, was es für Probleme gibt, aber ja, ich hatte auch bisschen Probleme in der Achten jetzt also auch so mit der Disziplin und wegen Corona, also es hat mich echt sehr rausgebracht und auch mit meinen Mitschülern irgendwie, das war dann auch mit, also mit dem Konflikt auch mit dem Jungen und ja“
(Osaka, Z: 213-221).

Dem Erstkontakt folgt ein weiterer Konflikt mit einem Schüler. Die Schulsozialarbeiterin verfügte über einen Praktikanten eines Studienganges Sozialer Arbeit, der dann in den Ko-

Produktionsprozess bezogen auf dieses Thema involviert wurde. So entstand eine mehrpersönliche Problembearbeitung, die dann bezogen auf den Praktikanten auch über den Konflikt mit dem Mitschüler hinaus ging. Osaka akzentuiert hierin ebenfalls die Pandemie ‚Corona‘, die offenkundig Dissonanzen erzeugt, was der Begriff ‚rausgebracht‘ verdeutlicht. Dies wirkt sich ebenfalls auf die Konfliktstruktur aus. Außerdem entstehen Konflikte in seiner Klasse:

„Also ein Thema war noch mit dem Jungen, mit dem sich die Mädchen auch irgendwie, also es hat immer so eine Kettenreaktion gegeben und dann wurde ich von ihm irgendwie so bisschen gemobbt, irgendwie, weil wir mal eine Streitigkeit in der fünften hatten und das hatte dann immer so seinen Lauf und ging dann bis in die achte rüber und irgendwann kam bei dem Jungen auch irgendwie so, man hat es irgendwie gesehen, dass die Pubertät irgendwie hochkam, also der war halt immer sehr schlecht gelaunt und hat jeden beleidigt und es war die ganze Klasse, aber mit mir war er halt schon in der Gewalt und dann kam er mal grundlos und hat mich irgendwie geschubst“
(Osaka, Z: 281-288).

Die Ko-Produktion steht folglich auch für die Bearbeitung von Mobbing-Situationen, die auch körperliche Gewalt implizierten und in die mehrere Personen seiner Klasse involviert waren. Offenbar bezog sich die Mobbing-Situation auf eine ganze Gruppe: „Es gibt ja verschiedene Gruppen in der Klasse, so und die ist halt sehr speziell und deswegen ist das halt immer sehr schwierig, mit denen das zu klären“ (Osaka, Z: 499-500) und Osaka wurde innerhalb seiner Klassenstruktur ausgegrenzt: „Zum Beispiel das mit dem Klassenklima hat auch mit diesen Streitigkeiten zu tun und ich wurde dann teilweise halt auch ausgegrenzt“ (Osaka, Z: 531-532). Damit korrespondieren auch die eher am Rande angedeuteten Diskriminierungserfahrungen aufgrund seines Migrationshintergrundes: „haben mich dann irgendwie rassistisch beleidigt“ (Osaka, Z: 367-368). Die hier beschriebene Themenstruktur bezieht sich auf eine etwa zweijährige intensive Ko-Produktion mit der Professionellen, an der sich Osaka in seinem Habitus auf eine ganz bestimmte Art orientiert.

Um seine Nutzerorientierung zu rekonstruieren, kann zunächst folgende Aussage, die bereits früh im Interview erfolgte, herangezogen werden:

Osaka: „Es war ein bisschen anders, weil man hatte so ein System also ich sag mal so eine Klärung, wenn man das klärt. Also erstmal so beide Seiten anhören und dann irgendwie, ich fand das ganz aufregend und es hat halt einfach sein System so und es hat mir sehr gut gefallen und nicht wie zum Beispiel, wenn man es, keine Ahnung, zum Beispiel wenn man es untereinander klärt, dass dann einfach nur geredet wird.
Interviewer: Hm.
Osaka: Aber bei der Schulsozialarbeiterin gabs halt ein Ergebnis und ja.“
(insgesamt Osaka, Z: 145-153).

Die Proposition der Aussage erfolgt im Rekurs auf eine Differenzerfahrung zum bisher Erlebten. Danach elaboriert er die Ko-Produktion und rahmt die Erzählung mit ‚man‘ in Bezug auf ‚ein System‘. Hierin drückt sich ein instrumenteller Aspekt in der Ko-Produktion aus, der sich dann auf die Begriffe ‚Klärung‘ und ‚man das klärt‘ bezieht. Er rahmt also die Erzählung mit einer instrumentellen Ausrichtung an der Bearbeitung und gleichzeitig drückt der Begriff ‚Klärung‘ eine Lösungsorientierung aus, mit der sich der instrumentelle Aspekt verbindet. Im zweiten Teil der ersten Aussage schließt er auf der Bedeutungssinn-Ebene mit einem Aspekt des Vorgehens des Problemklärungssystems an und rahmt auch diesen Passus mit den Begriffen ‚es hat sein System‘, worin sich der instrumentelle Aspekt seiner performativen Logik dokumentiert und in seiner impliziten Regelmäßigkeit an den vorherigen konjunktiven Gehalt aus dem ersten Teil anschließt. Die Professionelle in Persona wird hier gar nicht erwähnt, obgleich er von der Ko-Produktion mit ihr spricht. Er konkludiert mit einer emotionalen Bewertung in Differenz zu Erfahrungen der Problemklärung ohne die Professionellen. Im abschließenden Satz wird ein direkter Personenbezug hergestellt, der allerdings ebenfalls auf seine instrumentelle Nutzerorientierung schließen lässt, was der Begriff ‚gabs‘ akzentuiert, gefolgt vom konjunktiven Gehalt der Lösung, der sich im Begriff ‚Ergebnis‘ zeigt. Osaka orientiert sich also an der Ko-Produktion mit der Professionellen und diese Orientierung erfolgt instrumentell-lösungsorientiert. Die nachfolgende Passage schließt auf der Ausdruckssinn-Ebene direkt an diese Rahmung an: „es gibt immer eine Lösung und sie sagt jetzt auch nicht: du bist falsch oder du bist richtig, sondern sie findet eine Lösung, wie man es halt besser machen kann und das hat dann halt auch dazu geführt, dass die Streitigkeiten beendet wurden, dass das Klassenklima besser geworden ist und ja“ (Osaka, Z: 507-510). Zunächst erfolgt eine Beschreibung der Regelstruktur der Zusammenarbeit im Begriff ‚immer‘ gefolgt von der Lösungsorientierung auf der Ausdruckssinn-Ebene. Daran schließt eine direkte szenische Rede an, in der sich der direktive Aspekt seiner Orientierung ausdrückt in Verbindung mit der ‚Lösung‘ die dann in Referenz zum Bedeutungssinn steht, wenn er Lösung mit den Begriffen ‚wie man halt besser machen kann‘, expliziert. Er konkludiert mit einer Beschreibung der Wirkung im Sinne der Reduktion von Konflikten, was auch zu einer Verbesserung des Klassenklimas führt. Die Strukturierung der Ko-Produktion aus seiner performativen Logik heraus erfolgt also entweder instrumentell oder direktiv, zu keiner Zeit spricht er von einer gemeinsamen Bearbeitung, was mit weiteren Passagen validiert werden kann: „irgendwie gabs da einen Zettel und dann hat man da zum Beispiel, jeder hat was draufgeschrieben und dann also Lösungen, wie man es besser machen kann und dann hat man zum Beispiel einen Strich drauf gemacht, wenn man das gut fand oder so, also ja“ (Osaka, Z: 509-602). Die Konfliktklärung wird hierin beschrieben als Bearbeitung

mit einem ‚Zettel‘, in dem das kommunikative Wissen der Bedeutungssinn-Ebene eingelagert ist. Er schließt dann mit den Begriffen ‚dann hat man‘ an, worin sich die instrumentelle Orientierung dokumentiert. Danach erfolgt eine kommunikative Elaboration des Vorgangs: ‚jeder hat was draufgeschrieben‘, woran sich in der Erzählung der konjunktive Gehalt der Lösungsorientierung in dem Begriff ‚Lösungen‘ anschließt, der dann ebenfalls auf der Ausdruckssinn-Ebene elaboriert wird: ‚wie man es besser machen kann‘. Im letzten Halbsatz finden sich dann mehrere konjunktive Gehalte des instrumentellen Aspekts in den Begriffen ‚man‘, die einen depersonalisierenden Aspekt ausdrücken in enger Verzahnung mit der kommunikativen Beschreibung des Vorgangs. Sowohl der instrumentelle als auch der lösungsorientierte Aspekt stehen mit dem kommunikativen Gehalt der Beschreibung des Vorgangs in eng verwickelter Synkretion, respektive verweist die performative Logik auf die kommunikative Logik, die dann erneut auf die performative Logik verweist usw. . Auch in der Bearbeitung der konfligierenden Interaktion mit dem Schüler aus seiner Klasse wird dies evident: „Immer, wenn irgendwas geklärt wurde, immer wenn irgendwas abgeschlossen wurde und wenn man dann einfach sieht, dass es was gebracht hat so und wenn man dann, das war halt schon ein Geschenk, dass man irgendwann nicht mehr in die Schule gehen musste und gleich warten, drauf warten zu müssen, dass die ersten Beleidigungen kommen, ja“ (Osaka, Z: 638-641). Er beginnt auch hier mit der Regelstruktur-Beschreibung ‚immer‘ und bezieht diese auf ‚wenn irgendwas geklärt wurde‘, worin sich seine performative Logik im Aspekt der Lösungsorientierung anschließt. Im nächsten Halbsatz wird diese implizite Regelmäßigkeit der Synkretion aus Bedeutungssinn und Ausdruckssinn direkt deutlich, denn die Begriffe ‚immer, wenn irgendwas abgeschlossen wird‘, verweisen erneut auf die Regelstruktur mit immanenter Lösungsorientierung. Daran schließt dann direkt der instrumentelle Aspekt in der Akzentuierung, ‚wenn man sieht‘ an, in direkter Referenz zur Lösungsorientierung ‚gebracht hat‘, gefolgt vom instrumentellen Aspekt ‚wenn man dann‘ mit Anschlussausführungen zur Wirkung der Ko-Produktion auf der kommunikativen Ebene, die in nochmaliger Verzahnung mit der instrumentellen Orientierung steht. Die Proposition des Themas ist der Streit mit einem anderen Jungen (siehe Eingangsdarstellung), den er auf der Bedeutungssinn-Ebene als für sich emotional entlastend und mit einer wirksamen Veränderung – der Absenz von ‚Beleidigungen‘ – durch die Ko-Produktion beschreibt. Die Ausdruckssinn-Ebene dokumentiert dabei seine Nutzerorientierung an einer instrumentell-lösungsorientierten Interaktionsstruktur in der Ko-Produktion mit der Professionellen.

Auch in weiteren Fällen konnten Rahmenkongruenzen dazu rekonstruiert werden. In der Darstellung seiner Tätigkeit als ausgebildeter Streitschlichter erscheinen hier erste Homologien zu

Osaka: „Naja, also eigentlich sollten wir halt gucken, dass auf dem Schulhof nicht irgendwelche Leute sich halt den Kopf abreißen, gegenseitig, naja, das. Dann saßen halt zwei in den Pausen vor dem Schulsozialarbeiteraum und sollten halt diese Gespräche führen. Aber soweit ich weiß, waren da kaum welche bis gar keine und wenn welche waren, dann waren die schnell gelöst“ (Interviewpartner 1, Z: 224-228). Auf der Bedeutungssinn-Ebene beschreibt er zunächst seinen Auftrag als Streitschlichter im Sinne einer Beobachtung des Geschehens auf dem Schulhof bezogen auf Konflikte. Die eigentliche Schlichtung erfolgt vor dem Raum der Schulsozialarbeiterin. Der bisher konstruierte Bedeutungssinn referenziert zur anschließenden Erzählung. Er deutet dann zunächst den instrumentellen Aspekt an, wenn er ohne Personenbezug spricht: ‚wenn welche waren‘, gefolgt vom Aspekt der Lösungsorientierung: ‚dann waren die schnell gelöst‘. In Homologie zu Osakas Fall dokumentieren sich beide Aspekte und verweisen aufeinander. In impliziter Regelhaftigkeit zeigt sich seine Orientierung auch in weiteren Passagen. Vor dem Hintergrund einer eigenmotivierten Konfliktklärung in Absenz der Professionellen frage ich: „Was glaubst du wäre besser gewesen, wenn die dabei gewesen wäre?“ (Interviewpartner 1, Z: 403) und der Nutzer antwortet in impliziter Regelhaftigkeit: „Naja, vielleicht wären dann die Themen, die uns beide etwas, sage ich mal belastet haben, bisschen besser zum Ausdruck gekommen und vielleicht hätte man dann auch noch bessere Lösungswege dafür finden können, als sich zu ignorieren, aber ja“ (Interviewpartner 1, Z: 405-407). Der Bedeutungssinn konstituiert sich in seiner Vorstellung einer intensiveren Bearbeitung der Konfliktthemen: ‚bisschen besser zum Ausdruck gekommen‘. Daran schließt direkt der instrumentelle Aspekt seiner Nutzerorientierung an, was die Begriffe ‚hätte man‘ ausdrücken, die dann gleichfalls auf den Aspekt der Lösungsorientierung verweisen, was die Begriffe ‚bessere Lösungswege‘ ausdrücken. Fallimmanent erfolgen repetitiv solche Regelhaftigkeiten, die diesen Aspekt seiner performativen Struktur dokumentieren. Im nachfolgenden Beispiel beschreibt der Nutzer seinen Berufswunsch (Polizist) und verbindet diese Beschreibung mit der Elaboration des Konfliktklärungssystems, das offenbar für ihn über die eigenen Problemklärungen hinaus Relevanz erhält:

„Naja den, das den bisschen Durchblick darüber was halt, mehr oder weniger, sinnlos und sinnvoll ist, zum Beispiel um jetzt nochmal auf den Berufsorientierungsteil bezogen, dass halt man sich beides anhört und dann halt nicht sagt, den kenn ich gut oder bei dem weiß ich, dass er die Wahrheit sagen würde, sondern dass man halt sich beides anhört und dann guckt, welches logischer klingt und welches sich auch glaubwürdiger anhört und dann versucht, eine Lösung zu finden, die für beide annehmbar und in Ordnung ist“
(Interviewpartner 1, Z: 636-642).

Er beginnt mit der Beschreibung der Logik des Systems, was die Begriffe ‚Durchblick darüber‘ und ‚sinnlos und sinnvoll‘ in Bezug auf Streitigkeiten zeigen. Er referenziert dies dann in Bezug auf seinen Berufswunsch. Der Bedeutungssinn bezieht sich auf ein systematisches Verständnis von Konfliktlösungen in Verbindung mit dem Berufswunsch. Dann schließt er mit der Elaboration des Systems an. In Synkretion mit der Bedeutungssinn-Ebene ‚Wahrheit sagen‘, erfolgt die Rahmung mit dem instrumentellen Aspekt in den Begriffen ‚dass halt man sich‘. Das immanente atheoretische Wissen bezieht sich dann wieder auf kommunikatives Wissen im Rekurs auf die Vorgangsbeschreibung: ‚sich beides anhört‘, gefolgt vom konjunktiven Gehalt mit den Begriffen ‚und dann halt‘, die die performative Logik der vorherigen Äußerung fortführen. Auch hierin zeigt sich analog zu Osaka eine enge Verzahnung der propositionalen und performativen Struktur. Er führt dann den Vorgang weiter in enger Verzahnung mit seiner instrumentellen Orientierung aus, was die Begriffe ‚man halt sich‘ ausdrücken, die dann auch auf die anschließende Lösungsorientierung verweisen: ‚Lösung zu finden‘. Er konkludiert auf der Bedeutungssinn-Ebene. Die sequenzielle Strukturierung seiner Äußerungen ist denen von Osaka homolog. Wir sprechen also von einem Orientierungsrahmen in der Ko-Produktion mit der Professionellen. Auch im Fall von Paul konnten vergleichbare Äußerungen rekonstruiert werden. In der Beschreibung eines Konfliktlösungsvorgangs mit seinem Freund dokumentieren sich entsprechende Homologien: „sie hat halt trotzdem gesagt, hol den mal mit her und hat sie alleine mit ihm geredet und dann bin ich auch noch mit reingekommen und dann hat man sich halt dann ne Problemlösung dafür gesucht und das hat dann eigentlich immer gut geklappt“ (Paul, Z: 151-154). In der Passage finden wir zunächst den direktiven Aspekt in den Begriffen ‚hat gesagt‘, gefolgt von direkter szenischer Rede auf der Ausdruckssinn-Ebene. Im zweiten Teil seiner Erzählung beschreibt er in propositionaler Logik die Situation: ‚bin ich auch noch mit reingekommen‘, die sich dann direkt auf die performative Logik im instrumentellen Aspekt bezieht, was die Begriffe ‚man sich halt‘ dokumentieren. Daran schließt der Aspekt der Lösungsorientierung an, der im Begriff ‚Problemlösung‘ eingelagert ist. Er konkludiert dann in propositionaler Logik der Beschreibung der Regelstruktur mit dem Begriff ‚immer‘ und einer abschließenden emotionalen Erfahrungsbewertung. Auch hier erfolgt die enge Verzahnung beider Logiken. Die Akzentsetzung einer Regelstruktur, so wie sie von Paul getroffen wurde, verweist darauf, dass sich diese Nutzerorientierung nicht auf das Thema Konfliktlösungen bezieht, was die nachfolgende Äußerung der abstrakten Beschreibung der Ko-Produktion eindrücklich dokumentiert: „und da fängt sie halt so an zu reden, was so Sache ist und da tut sie halt so Tipps geben, was man dagegen tun kann“ (Paul, Z: 210-212). Die Proposition erfolgt als Beschreibung der Zusammenarbeit in Abstraktum: ‚und da fängt sie halt so an zu reden‘. Daran schließt

auf der Ausdruckssinn-Ebene die direktiv-helfende Nutzerorientierung von Paul an: ‚was so Sache ist‘ und ‚Tipps geben‘, gefolgt von der instrumentell-lösungsorientierten Nutzerorientierung, was die Begriffe: ‚man dagegen tun kann‘, zeigen. Der Nutzer handelt nach beiden Orientierungsrahmen, sie verweisen aufeinander (siehe Zusammenfassung).

Wir sprechen also von einer instrumentell-lösungsorientierten Nutzer:innenorientierung, die sich in impliziter Regelhaftigkeit dokumentiert. Der Konjunktive Erfahrungsraum zeigt sich also auch in dieser Aspekthaftigkeit bezogen auf die Ko-Produktion mit Schulsozialarbeit. Nutzer:innen orientieren sich dergestalt an Interaktionen mit Professionellen. Außerdem wurde immer wieder deutlich, dass sowohl die direktiv-helfende als auch die instrumentell-lösungsorientierte Nutzer:innenorientierung im Konjunktiven Erfahrungsraum einander, analog zum abstrahierten Typus, anschließen. Wir sprechen hier ebenfalls von strukturidentischen Vorgängen, was die nachfolgende Zusammenfassung berücksichtigen soll.

8.2.2.3. Zusammenfassende Darstellung

Ein zweiter modus socius der Aneignung von Schulsozialarbeit impliziert aus Nutzer:innensicht zwei Orientierungsrahmen. Beide zeigen sich in verschiedenen Fällen differenter Schulformen und reflektieren den Konjunktiven Erfahrungsraum in seiner Aspekthaftigkeit.

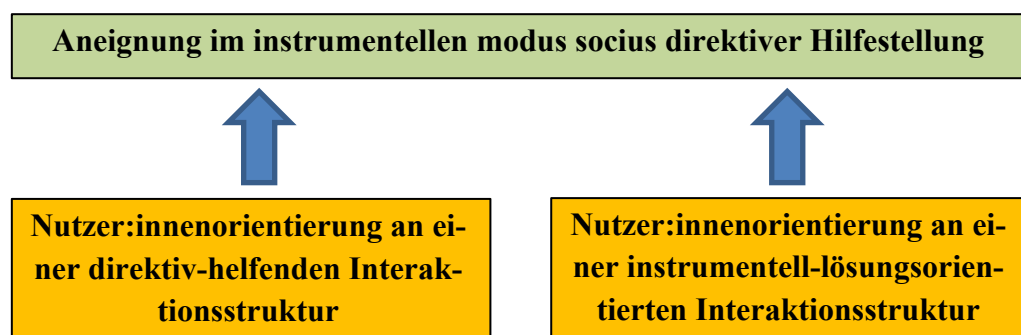


Abbildung 17: Aneignung im instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung (Quelle: selbst erstellt)

Sowohl die direktiv-helfende als auch die instrumentell-lösungsorientierte Nutzer:innenorientierung konnten in allen drei Fällen rekonstruiert werden, sodass wir auf einer übergeordneten Ebene von einem modus socius der Aneignung im Sinne von Instrumentalität sprechen, denn

die Nutzer:innen orientieren sich in depersonalisierender Form an der Ko-Produktion. Interaktionale Beschreibungen mit Begriffen, wie ‚wir‘ o. Ä. bleiben hingegen völlig aus. In diesem Aspekt der Struktur des Konjunktiven Erfahrungsraumes erfolgt die Nutzer:innenorientierung folglich instrumentell. Der zweite Teil des Typus kann hingegen als direktive Hilfestellung bezeichnet werden, da er sowohl die direktiv-helfenden Gehalte als auch die Lösungsorientierung in Abstraktum als Hilfestellung impliziert. Bei der Nutzung von Schulsozialarbeit erfolgen demnach Nutzer:innenorientierungen in Aneignungsprozessen auch strukturell stärker asymmetrisch. Dies dokumentiert sich im direktiven Aspekt. Gleichzeitig weist diese gesteigerte Asymmetrie auch einen helfenden Aspekt auf. Die Nutzer:innen agieren in den Ko-Produktionen schließlich auch pragmatisch an Lösungen orientiert. Im Zusammenhang mit diesem *modus socius* der Aneignung finden sich verschiedene Gebrauchswerte wie beispielsweise Spaß: „Also man hat auch viel Spaß gehabt“ (Osaka, Z: 581) oder personale Sicherheit, was der folgende Passus zeigt: „Ja genau, das ist halt immer sowas, da kann man dann mehr Vertrauen, weil, Lehrer sind halt, machen halt ihren Job und die Schulsozialarbeiterin hat halt ihren Job und das ist halt was ganz anderes und deswegen fühlt man sich auch mehr vertrauter mit der Person und ja“ (Osaka, Z: 177-179). In der Differenzkonstruktion von Lehrkraftrolle und Schulsozialarbeiter:innenrolle zeigt sich der Gebrauchswert der personalen Sicherheit, was beispielsweise die Begriffe ‚mehr Vertrauen‘ zeigen. Dies schreibt der Nutzer der Professionellen aus seinem subjektiven Relevanzkontext seiner Erfahrungsstruktur heraus direkt zu. In den anderen Fällen finden sich dazu ähnliche Beschreibungen von Gebrauchswerten: „Ja, zumal das Vertrauen sich immer Tag für Tag, immer weiter aufgebaut hat“ (Paul, Z: 159). Paul akzentuiert hier den prozesshaften Zuwachs an personaler Sicherheit, was er an weiteren Stellen aufzeigt: „ich hab nachgedacht und mir Gedanken darüber gemacht: naja, bleibt das dann jetzt auch bei ihr und irgendwann hab ich dann aber gemerkt, das, ihr kann man das anvertrauen, es bleibt unter einem“ (Paul, Z: 143-145). Die Konsumtion von personaler Sicherheit steht auch hier im Vordergrund, erfolgt aber im Kontrast zum *modus socius* des pädagogischen Halts. Gleiches wird unterschiedlich angeeignet – dies gilt es, später auszuführen (siehe Kapitel 8.2.4.). Eine kurze Passage von Osakas narrativer Struktur zeigt den Gesamt-Typus der Nutzer:innenorientierung in seiner Aspekthaftigkeit bei gleichzeitiger Validierung der Wirkung der Ko-Produktion aus seiner Nutzer-Sicht:

„dann sammelt sich das irgendwann, dann muss das aus mir raus und dann kommt das eben so dazu, dann musste ich einmal ein bisschen weinen und sie hat das auch wieder gut hingekriegt und, also es ist dann immer ein sehr gutes Gefühl, wenn man bei ihr ist und, also sie hilft halt einem und ist jetzt, sie interessiert sich also jetzt nicht, wie zum Beispiel, weiß ich nicht, sie ist jetzt nicht so: ja, das mein Job, ich mach das mal. Sie setzt sich halt wirklich dafür ein, dass es geklärt wird und das finde ich halt gut“
(Osaka, Z: 609-615).

Der Nutzer beschreibt hier eindrücklich die Wirkung der Dienstleistung, indem er dies im Geiste der Sozialpädagogischen Nutzerforschung direkt anspricht: ‚muss das aus mir raus‘ in Verbindung mit der emotionalen Erfahrungsbewertung ‚weinen‘. Hier zeigt sich die Wirkung der psychosozialen Entlastung in der Ko-Produktion. Gleichzeitig dokumentiert sich in der narrativen Struktur auf der Ausdruckssinn-Ebene sein modus socius der Aneignung. Die Begriffe ‚hat wieder gut hingekriegt‘, zeigen den direktiven Aspekt, während Begriffe, wie: ‚wenn man bei ihr ist‘ den modus socius im instrumentellen Aspekt rahmen. Hinzu kommen Begriffe, wie ‚hilft‘ oder ‚geklärt‘, die die immanente Hilfestellung der personenbezogenen Dienstleistung dokumentieren. Am Beispiel von Osakas Fall kann gesagt werden, dass sich der Nutzer den Gebrauchswert personaler Sicherheit im instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung aneignet (Verweis auf externale Kooperation) und dadurch die Wirkung psychosozialer Entlastung als Produkt des veränderten intrapersonalen Zustandes seines Selbstregulationsprozesses (Verweis auf internale Kooperation) aktiv produziert. Darauf lässt sich auch hier über den modus socius in Verbindung mit dem Gebrauchswert und der Wirkung aus Nutzer:innensicht schließen.

Nachfolgend wird ein weiterer modus socius der Aneignung von Schulsozialarbeit rekonstruiert. Er rundet die aus der Empirie gewonnenen Erkenntnisse ab.

8.2.3. Aneignung im kooperativen modus socius non-direktiv-informeller Hilfestellung

Der dritte Typus steht im Kontrast zum instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung und kann als kooperativer modus socius non-direktiv-informeller Hilfestellung bezeichnet werden. Er impliziert drei Orientierungsrahmen. Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit orientieren sich im Kontrast zum vorherigen modus socius an einer non-direktiven (8.2.3.1.) und lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur (8.2.3.2.), die in Abstraktum in Verbindung mit einer informellen Interaktionsstruktur (8.2.3.3.) steht und den modus socius der Interaktion im Hinblick auf Aneignungsprozesse der

Nutzer:innen strukturiert. Die Rekonstruktion schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung (8.2.3.4.).

8.2.3.1. Nutzer:innenorientierung an einer non-direktiven Interaktionsstruktur

Zur Rekonstruktion des Orientierungsrahmens kann auch hier der Fall Melissa (siehe auch 8.2.1.1.) als Primärfall referenziert werden. Melissas Erstkontakt war geprägt von Angst und Widerstand. Gleichzeitig war ihre Vorstellung der Beanspruchung der Dienstleistung mit Scham besetzt. Allein aufgrund des Drängens ihrer Freundin suchte sie die Schulsozialarbeiterin auf. Für die zu rekonstruierende Orientierung ist ihre Vorstellung der Ko-Produktion wichtig: „Ich habe mir das auch immer so ein bisschen vorgestellt wie so ein Kreuzverhör, um ehrlich zu sein“ (Melissa, Z: 74-75). Hierin zeigt sich ihre Angst davor, in eine Drucksituation zu gelangen, was sie später analog dazu in Bezug auf die Professionelle weiter elaboriert: „wie so eine, so ein bisschen verrückte Frau ist, die halt einem irgendwie so richtig komische Fragen stellt und dann irgendwie so ankommt, so: ja und erzähl mir jetzt deine Gefühle und halt einfach so mit der Tür ins Haus fällt“ (Melissa, Z: 83-86). In dieser noch einmal partiell aufgegriffenen Eingangsbeschreibung zeigt sich ihre große Unsicherheit, die sich auf eine Angst vor dem Zwang zur Offenlegung ihrer Gefühle bezieht. Für ihre Nutzerinorientierung hat dies besondere Relevanz.

Direkt im Anschluss der Beschreibung ihrer Vorstellung erscheinen erste Konturen der Orientierung: „wie so ein Gespräch immer so richtig ernst und fragen, aber so war es dann gar nicht, also wir haben halt auch voll viel gelacht und so und halt einfach nur so geredet“ (Melissa, Z: 91-92). Sie stellt hier, im Anschluss an die vorurteilsbehaftete Vorstellung, ihre reale Erfahrung als Differenzkonstruktion beim Erstkontakt dar. Ihre Vorstellung des Gespräches ist gekennzeichnet mit dem Begriff ‚immer‘, der auf die antizipierte Regelstruktur verweist, gekoppelt an die Aussage: ‚so richtig ernst‘, die ihre Angst und Sorge ausdrückt. Die anschließende Erzählung steht dann für die erlebte Differenz aus der realen Erfahrung, was die Begriffe ‚so war es dann gar nicht‘ auf der Bedeutungssinn-Ebene ausdrücken. Die Bedeutung verweist dann auf den Gebrauchswert Spaß, der sich im Passus: ‚voll viel gelacht‘ ausdrückt. Sie konkludiert mit den Begriffen ‚einfach nur so geredet‘. Darin deuten sich locker-zwanglose Gehalte ihrer Orientierung an, wenn wir besagten Gehalt als Ausdruck ihrer performativen Logik begreifen und ihn in Referenz zur propositionalen Logik ihrer Antizipation der Ko-Produktion mit den Begriffen ‚so richtig ernst‘, setzen. In weiteren Aussagen kann diese Orientierung deutlicher

herausgearbeitet werden: „es war irgendwie so eine angenehme Atmosphäre, also jetzt nicht so nach dem Motto: erzähl mir was oder da, wenn ich dann irgendwann aufgehört hab, dann wäre das auch ok gewesen und so und, also ich hatte halt voll viele Vorurteile, glaube ich einfach so, ja“ (Melissa, Z: 161-164). Zunächst bewertet sie die Atmosphäre emotional mit dem Begriff ‚angenehm‘ und schließt daran mit den Begriffen ‚jetzt nicht so nach dem Motto‘, gefolgt von direkter szenischer Rede ‚erzähl mir was‘, an. Der Ausdruckssinn zeigt sich in der direkten szenischen Rede. Er verweist auf den Bedeutungssinn der Äußerung. Sie orientiert sich an locker-zwanglosen Gehalten, dies drückt sich darin aus und wird in der Synkretion beider Ebenen deutlich. Auf einer abstrakteren Ebene bezeichne ich dies als Nutzer:innenorientierung an einer non-direktiven Interaktionsstruktur, was auch in der sequenziellen Verbindung der nachfolgenden Semantik deutlich wird, denn der Rahmung der direkten szenischen Rede folgt in impliziter Regelhaftigkeit ein weiterer Passus ihrer Logik mit den Begriffen ‚wenn ich dann irgendwann aufgehört hab‘ in Verbindung mit dem Bedeutungssinn ‚wäre das auch ok gewesen‘. Auch hier verweisen beide Aspekte aufeinander und drücken in ihrer Synkretion die Absenz von Zwang aus. In kritischer Reflexion ihrer Vorurteile konkludiert sie und finalisiert damit die Erzählung ihrer Erstkontaktsituation. Auch in abstrakteren Beschreibungen erscheint die performative Struktur erneut, wenn sie wieder auf ihre Vorstellungen rekurriert: „ich hatte mir das immer so ernst und so, mag ich eigentlich gar nicht, wenn auch so jemand so, weiß nicht, so will, dass ich ihm jetzt alle meine Gefühle ausspucke und so nach dem Motto: so, wir reden jetzt hier ganz ernst und nö“ (Melissa, Z: 270-273). Wenn wir beide Sinnebenen rekonstruieren, wiederholt sich hier sozusagen das strukturidentische Muster ihrer Nutzerinorientierung zur vorherigen Aussage, denn auch hier erfolgt zunächst die Beschreibung der antizipierten Regelstruktur: ‚ich hatte mir das immer so ernst und so‘, sie verweist auf den Ausdruckssinn ihrer Orientierung an der Non-Direktivität, sozusagen in Absenz des Zwangs, die dann in Verbindung mit der emotionalen Bewertung der Situation in der Bedeutung: ‚mag ich nicht‘, steht. Danach erfolgt eine Elaboration des Bedeutungssinns in propositionaler Logik, der dann analog zu den vorherigen Aussagen wieder in direkte szenische Rede mündet: ‚wir reden jetzt hier ganz ernst‘ und für ihren Ausdruckssinn steht. Dieser referenziert zur anschließenden Bewertung, ‚nö‘. Das Muster zeigt sich hier fallimmanent homolog in der Synkretion von atheoretischen und kommunikativem Wissen. Auch in anderen abstrakten Beschreibungen der Ko-Produktion wird ihre Nutzerinorientierung deutlich:

„Ja, also auf jeden Fall, dass das halt jetzt nicht so jemand ist, der dann sagt, so: so nächste Woche um die selbe Zeit kommst du jetzt wieder her und dann besprechen wir, was du jetzt diese Woche so anders machst, so, da hätte ich jetzt gar keine Lust drauf gehabt oder so, also oder manchmal war vielleicht auch jetzt gar nicht so der Bedarf, also, es gab bessere, schlechtere Phasen, so, oder wenn ich jetzt irgendwie total viel zu tun habe und irgendwie abgelenkt bin und dann sowieso mich jetzt nicht so sehr damit befasse, sag ich mal, dann, also ich fand das irgendwie, also ich mag das halt gar nicht, wenn so einer so Druck ausübt oder so und deswegen fand ich das halt auch wichtig, dass sie dann halt auch einfach meinte: ja, mach wie du denkst und komm wenn du kommen willst“

(Melissa, Z: 294-302).

Wenn wir die Begriffe ‚nicht so jemand ist‘ als Beschreibung der Professionellen in Persona auf der Bedeutungssinn-Ebene begreifen und sie mit der direkten szenischen Rede in den Begriffen ‚so nächste Woche um die selbe Zeit‘ als Elaboration der Bedeutung der Person am Beispiel feste Terminabsprache verstehen und sie dann auf der Ausdruckssinn-Ebene mit den Begriffen ‚kommst du jetzt wieder her‘ in Verbindung setzen, bestätigt sich das fallimmanente homologe Muster sozusagen in Gestalt der Absenz von direktiven Ansagen und Zwang in der Ko-Produktion. Anschließend erfolgt eine emotionale Erfahrungsbewertung: ‚gar keine Lust drauf‘, woran sie in propositionaler Logik mit einer Elaboration ihrer bedürfnisorientierten Nutzung des Angebots anknüpft. Daran schließt sich das selbe Muster an, denn die Begriffe ‚mag gar nicht‘ verweisen als ausgedrücktes kommunikatives Wissen in Form einer emotionalen Bewertung auf den konjunktiven Gehalt, der in den Begriffen ‚wenn so einer Druck ausübt‘, eingelagert ist. Sie elaboriert dies anschließend mit einer weiteren Bewertung: ‚deswegen fand ich das halt auch wichtig‘, an die erneut eine direkte szenische Rede anschließt: ‚ja, mache, wie du denkst und komm, wenn du kommen willst‘. Die propositionale Logik der Bewertung verweist auf die performative Logik der Handlungspraxis in ihrer Nutzerinorientierung an einer non-direktiven Interaktionsstruktur, die sich darin dokumentiert. Der gesamte Passus fasst diesen Aspekt ihres modus socius in der Gesamtschau an drei Stellen: ‚kommst du jetzt wieder her‘ in Verbindung mit ‚wenn so einer so Druck ausübt‘ in Verbindung mit ‚mach, wie du denkst und komm, wenn du kommen willst‘ – hierin drückt sich ihre implizite Regelmäßigkeit aus, wenngleich die Handlungspraxis ihrer Orientierung stets auf die Bedeutungsebene verweist, so, wie ich es hier rekonstruiert habe.

In weiteren Fällen konnten hierzu Rahmenkongruenzen rekonstruiert werden. Im Fall von Aki zeigen sich strukturidentische Erfahrungsgehalte. Gleich zu Beginn des Gesprächs im Kontext der Beschreibung der Ko-Produktion wird dies evident:

- Aki: „Naja, also, es war nicht so als hätte man eine komplett fremde Person da, das ist schon wie, als würde man sich ein bisschen kennen, so, aber was Lockeres.“
- Interviewer: Locker?
- Aki: Ja, also nicht, dass es so ist: ich sitze jetzt auf dem Stuhl, höre, was die sagt, erzähl was anderes über mich, so verkrampt, das ist einfach entspannt.“
(insgesamt Aki, Z: 212-218).

Sie beginnt damit, dass sie die Person der Professionellen als Vertrauensperson beschreibt, was die Begriffe ‚nicht‘ in Verbindung mit ‚komplett fremde Person‘ ausdrücken. Sie elaboriert dies dann auf der Bedeutungssinn-Ebene, gefolgt von den Begriffen: ‚was Lockeres‘, die die Passage rahmen. Sie drücken eine non-direktive Ko-Produktion aus, was auf meine Nachfrage hin expliziert wird. Analog zu Melissa erfolgt eine Beschreibung, die mit den Begriffen ‚ja also nicht‘ auf der Bedeutungssinn-Ebene beginnt. Wenn wir ihn in Verbindung mit der im Anschluss konstruierten direkten szenischen Rede, in der sie zunächst kommunikativ-hypothetisch ihre Rolle in der Interaktion beschreibt: ‚ich sitze jetzt auf dem Stuhl‘ setzen, erschließt sich der Sinngehalt. Die Verbindung beider kommunikativer Wissensbestände verweist dann auf die Ausdruckssinn-Ebene, die ebenfalls der direkten szenischen Rede immanent ist in den Begriffen ‚höre, was sie sagt‘. Sie drücken in Verbindung mit dem Bedeutungssinn der Struktur ihre Nutzerinorientierung aus. Sie erscheint als Absenz von Zwang. Diese Aussage verweist dann auf die nächste kommunikativ-hypothetische Beschreibung ihres Vorgehens: ‚erzähl was anderes über mich‘. In propositionaler Logik drückt sie damit aus, dass sie im Falle von Zwang ein angepasstes Verhalten produzieren würde, was nicht ihrer wahren Intention entspreche. In enger Verzahnung dazu referenziert sie die Begriffe: ‚so verkrampt‘. Sie stehen für ihr atheoretisches Wissen. Eine Konklusion erfolgt in emotionale Erfahrungsbewertung. Wir erleben hier strukturidentisch zu Melissa eine enge Verzahnung der kommunikativen Beschreibungen, die der Begriff ‚nicht‘ in Verbindung mit der direkten szenischen Rede und dem damit referenzierenden Wechseln konjunktiver und kommunikativer Erfahrungen impliziert. Die Rahmung der Gesamtpassage erfolgt mit dem Begriff ‚Lockerheit‘, in dem sich ihre non-direktive Nutzerinorientierung ausdrückt, die in Abstraktum als Orientierungsrahmen an einer non-direktiven Interaktionsstruktur rekonstruiert werden kann. Auch in weiteren Passagen lässt sich diese implizite Regelmäßigkeit rekonstruieren, wenn Aki beispielsweise davon spricht: „und ich würde da jetzt nicht hingehen, wenn es irgendwie verkrampt wäre“ (Aki, Z: 246-247). Auch hier beginnt sie mit dem Begriff ‚nicht‘ verbunden mit der Beanspruchung der Dienstleistung ‚würde hingehen‘, gefolgt von den Begriffen ‚wenn es irgendwie verkrampt wäre‘. Der Begriff ‚verkrampt‘, rahmt die ganze Passage als Ausdruck der Absenz von Zwang und dokumentiert ihre Nutzerinorientierung. Dies wird deutlich, wenn wir ihn in Verbindung mit dem ex negativo

‚nicht‘ setzen, sodass auch hierin die Synkretion beider Sinnebenen ihren Orientierungsrahmen ausdrücken. Die nachfolgende Passage schließt ebenfalls in impliziter Regelhaftigkeit an:

„Na, dass man sich nicht so fühlt, als würde jemand dich in ein Verhör nehmen oder halt irgendwas vorspulen oder keine Ahnung was, halt einfach das, so ein Wohlfühl-Gefühl hat, dass man so auf einem bequemen Stuhl oder einer bequemen Couch sitzt, mit einer Person sich nett unterhalten kann und nicht irgendwie gefesselt ist und jemandem was erzählen muss, wie bei einem Verhör“
(Aki, Z: 262-266).

Sie beschreibt hier erneut die Situation der Ko-Produktion mit ihrer Schulsozialarbeiterin. Zunächst beginnt sie mit der kommunikativen Beschreibung ihrer subjektiven Perspektive in Verbindung mit emotionalen Anteilen. Hierin ist ebenfalls das ‚nicht‘ enthalten, dass dann auf den Begriff ‚Verhör‘ verweist. In der Metapher ‚Verhör nehmen‘, dokumentiert sich folglich die Absenz von Zwang auf der Ausdruckssinn-Ebene. Danach elaboriert sie in impliziter Regelhaftigkeit hypothetisch, dass sie dann mit angepasstem Verhalten reagieren würde, was vor allem der Begriff ‚vorspulen‘ kommunikativ ausdrückt. Sie schließt mit einer emotionalen Beschreibung mit den Begriffen: ‚Wohlfühl-Gefühl‘ an und referenziert dann die Aussagen: ‚bequemen Stuhl, bequemer Couch‘. In dieser sequenziellen Abfolge dokumentiert sich der non-direktive Aspekt als konjunktive Erfahrung. Er schließt an den Verhör-Begriff an. Im Anschluss erfolgt dann auf der Bedeutungssinn-Ebene die Beschreibung der ‚netten Unterhaltung‘, die dann wieder auf die Ausdruckssinn-Ebene verweist, was der Begriff ‚gefesselt‘ als Ausdruck von Druck und Zwang impliziert. Sie führt hier ihren Nutzerorientierungsrahmen an einer non-direktiven Interaktionsstruktur fort. Daran schließt sie in einer abstrakten kommunikativen Beschreibung an, was der Begriff ‚jemandem‘ zeigt, gefolgt vom ‚muss‘, der sozusagen als konjunktives Bindeglied zur Conclusio ‚Verhör‘ dient, die metaphorisch ihren Nutzerorientierungsrahmen validiert. Ihre performative Logik dokumentiert sich also repetitiv. Wenn wir die Gehalte der Bedeutungssinn-Ebene mit dem Fokus auf das ‚nicht‘ in Verbindung mit der Metapher ‚Verhör‘ setzen und dies dann mit dem ‚bequemen Stuhl‘ und der ‚bequemen Couch‘ anschließen, zeigt sich der non-direktive homologe Erfahrungsgehalt. Er reproduziert sich durch das ‚nicht‘ und anschließende ‚gefesselt‘ in Referenz zu ‚muss‘ und ‚Verhör‘. Ihre non-direktive Ausrichtung wird so in impliziter Regelhaftigkeit der sequenziellen Abfolge evident. Der Konjunktive Erfahrungsraum in seiner Aspekthaftigkeit, bezogen auf die Ko-Produktion von Nutzer:innen und Professionellen, zeigt sich auch im Fall von Maria: „Und unsere Gespräche waren jetzt auch nicht immer wir sitzen da, sie schreibt mit oder so, sondern wir hatten halt auch, wie du gesehen hast, diesen Sessel und diese Couch. Und ich war meistens auf dem Sessel und sie auf der Couch“ (Maria, Z: 248-250). Sie beginnt mit einer abstrakten Beschreibung der Ko-Produktion,

auch hier gefolgt vom ‚nicht‘ in Verbindung mit dem Begriff ‚immer‘, der auf die Regelstruktur verweist. Analog zu Melissa und Aki lässt sich aus der Verbindung von ‚nicht‘ in Bezug auf ‚sie schreibt mit oder so‘ der non-direktive Aspekt rekonstruieren, der sich darin auf der Ausdruckssinn-Ebene dokumentiert. Sie beschreibt anschließend den Raum der Ko-Produktion. In den Begriffen ‚Sessel‘ und ‚Couch‘ zeigt sich erneut die performative Logik als Ausdruck von Lockerheit, was sie dann kommunikativ in der Beschreibung der Ko-Produktion im letzten Satz validiert. In der konkreten Beschreibung der Zusammenarbeit wird dies ebenso deutlich: „Ich glaube, so der Sprechton war auch schon ziemlich freundschaftlich. Zwischendrin sind wir auch öfter mal abgeschweift“ (Maria, Z: 478-479). Durch die Begriffe ‚ziemlich freundschaftlich‘ bezogen auf den Sprechton dokumentiert sich ihr non-direktiver Nutzerinorientierungsrahmen sowohl als Absenz von Druck und Zwang als auch als Dokument für lockeren Umgang. Marias konjunktive Erfahrungsstruktur weist also ebenso Gehalte der Nutzer:innenorientierung an einer non-direktiven Interaktionsstruktur auf.

Aus dem fallimmanenten locker-zwanglosen Gehalt kann folglich der fallimmanente Orientierungsrahmen der Nutzer:innenorientierung an einer non-direktiven Interaktionsstruktur in der Beanspruchung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit als Teil des übergeordneten Typus rekonstruiert werden. Der Konjunktive Erfahrungsraum dokumentiert sich in dieser Aspekthaftigkeit innerhalb der Ko-Produktionsprozesse. Die homologen Erfahrungsschichtungen dieser Nutzer:innen stehen gleichwohl im eklatanten Kontrast zur direktiv-helfenden Nutzer:innenorientierung. Auf einer übergeordneten Ebene steht der als non-direktive Nutzer:innenorientierung gefasste Ausdruckssinn gleichfalls für die eklatante Differenz zur schulischen Interaktionsstruktur, die sich in eher disziplinierendem und zwangsgebundenem Verhalten zeigt, was Dinge wie Schulpflicht, unterrichtlich strukturierte Regelprozesse, Bewertungsmaßstäbe etc. par excellence darstellen. Schulsozialarbeit, so scheint es erneut, repräsentiert hier einen alternativen ko-produktiven Erfahrungsraum für die Nutzer:innen.

8.2.3.2. Nutzer:innenorientierung an einer lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur

Maria blickt auf eine gut zweijährige Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin zurück. Die Erstkontaktherstellung erfolgte über den Vertrauenslehrer:

„Es war ein bisschen schwierig am Anfang. Also im Grunde wollte ich da gar nicht hin, sondern meine Freundin hat mich da sozusagen, ja, nicht hin geschliffen, sondern wir sind zusammen zu dem Lehrer gegangen, zu dem Vertrauenslehrer und haben ihm mein Problem anvertraut. Und die Schulsozialarbeiterin war da ganz neu. Also, ich glaube, sie war da gerade mal drei oder vier Tage da und er meinte dann zu uns: Ja, ich habe hier im Nebenraum die neue Schulsozialarbeiterin. Wir wussten gar nicht, dass wir jetzt plötzlich eine haben und da hat er die geholt und so sind wir dann aufeinander gekommen“

(Maria, Z: 85-91).

Maria war zunächst eher verhalten und nur aufgrund der Begleitung ihrer Freundin nahm sie überhaupt Kontakt zum Vertrauenslehrer auf, der sie anschließend zur Schulsozialarbeiterin verwies. Die ersten Treffen waren dann seitens Maria von Unsicherheit geprägt: „Und ich habe halt am Anfang immer meine Freundin mitgebracht und sie hat halt fast mehr geredet als ich, das ist manchmal schwierig“ (Maria, Z: 101-102). Zu Beginn der Kontakte stellt die Begleitung ihrer Freundin sozusagen das stabilisierende Element für die sich anbahnende Ko-Produktion dar, denn Maria „war ziemlich verschlossen“ (Maria, Z: 107) und nahm sie folglich „die ersten drei, vier Male“ (Maria, Z: 175) mit. In diesem Konnex entwickelte sich eine umfassende Ko-Produktion, deren Ausgangspunkt „ein Vortrag“ (Maria, Z: 127) war. Die sich anbahnende Vortragssituation belastete die Nutzerin sehr: „der hat halt auf dieses Problem abgezielt und ich wusste, dass das nichts wird“ (Maria, Z: 128-129). Wenngleich Maria das Problem hier nicht ausführt, wird die Belastung der Situation deutlich. Hinzu kommen Konflikte mit Freunden: „dass ich einen Streit mit zwei Freunden hatte, einen ziemlich heftigen Streit“ (Maria, Z: 506-507), der die Nutzerin zusätzlich belastet. Eine Kulmination der Belastungen erfolgte dann im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie und dem schulischen Leistungsdruck: „Auch weil ich in die Oberstufe kam. Und dann kam noch Corona dazu. Das war halt ziemlich viel auf einem Haufen und es waren einige bei uns auch überfordert“ (Maria, Z: 683-684). Außerdem nutzt sie das Erbringungsverhältnis gleichfalls für ‚alltägliche‘ Problembesprechungen:

„wenn ich jetzt irgendwie mal, weiß ich nicht, Druck ablassen musste von meiner Mutti, die jetzt irgendwie mal was getan hat oder meine Schwester. Wenn das jetzt nicht so war, wie ich mir das gewünscht hätte, konnte ich halt auch darüber erzählen, oder wenn irgendwelche Lehrer wieder mal Dummheiten, würde ich es nennen, gemacht haben“

(Maria, Z: 361-364).

Insgesamt ist die Ko-Produktion zunächst geprägt von starker Unsicherheit, die sich dann nach einigen Kontakten reduziert. Die Nutzerin setzt sich dann mit verschiedenen Belastungen auseinander. Außerdem entsteht eine Art Regelstruktur, die sie nutzt, um ‚alltägliche‘ Dinge zu besprechen. Dabei richtet sie ihr Handeln in der Interaktionsstruktur an spezifischen Aspekten aus, die nachfolgend rekonstruiert werden.

Erste Hinweise auf Marias Nutzerinorientierung erhalten wir in der Beschreibung der Regensstruktur der Ko-Produktion:

„Und dann hat sie mich halt erst mal gefragt, wie so die letzte Woche war, was irgendwie, ob irgendwas Neues passiert ist oder so und ob ich über irgendwas reden möchte. Und wenn ich über was reden wollte, dann haben wir halt versucht, darüber zu reden und eventuell Lösungen zu finden, wenn ich das halt brauchte“
(Maria, Z 311-314).

Die Proposition der Erzählung kann als Beschreibung der Initialisierung der Ko-Produktion bezeichnet werden, was die Begriffe: ‚Und dann hat sie mich halt erst mal gefragt‘, ausdrücken, gefolgt von einer Aktualisierung ihres Lebenskontextes, die als kommunikatives Wissen in den Begriffen ‚irgendwas Neues‘ eingelagert ist. Der letzte Teil des Satzes erfolgt ebenfalls in propositionaler Logik als Elaboration der Initialstruktur im Sinne einer offenen Gesprächseinladung, die den Aspekt der Wahlfreiheit impliziert. Insgesamt steht der Sinngehalt der Erzählung für die Grundstruktur der Kontakte im Erbringungsverhältnis – dies ist von besonderer Bedeutung, da die nachfolgende Semantik im Aspekt einer solchen Perpetuierung zu deuten ist. Ihre Entscheidung zu reden: ‚wenn ich über was reden wollte‘, verweist dann zunächst auf den Begriff ‚wir‘, in ihm drückt sie die kooperative Struktur der Ko-Produktion von Nutzerin und Professioneller aus. Dies geschieht bereits in performativer Logik und wird evident, wenn wir in der sequenziellen Abfolge die Begriffe ‚Lösungen zu finden‘ dazu referenzieren. Aus dieser Perspektive können wir eine lösungsorientiert-kooperative Nutzerinorientierung rekonstruieren, die sich dann auf der Bedeutungssinn-Ebene mit einer bedürfnisbezogenen Aussage konkludiert: ‚wenn ich das halt brauchte‘. Es erfolgt also eine repetitive Verzahnung von propositionaler und performativer Logik. In einer für sie von Wahlfreiheit und Bedürfnisorientierung erlebten Ko-Produktion, die en passant den Gebrauchswert der personalen Anerkennung impliziert, orientiert sich die Nutzerin an einer lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur in ihrer Handlungspraxis. Wenn wir den ersten Satz als Struktur des Bedeutungssinns im Sinne des Ausdrucks einer Regelstruktur der Ko-Produktion damit in Synkretion setzen, erscheint eine Grundbeschreibung mit immanenter Nutzerinorientierung so, wie Maria ihre Handlungslogik in der Kongruenz beider Sinnebenen praxeologisch ausrichtet. An anderen Stellen im Gespräch schließt diese implizite Regelmäßigkeit an: „Ja und wir haben uns dann zu dritt darüber verständigt, dass wir eben mit ihr auch zu viert mal reden möchten, um vielleicht eine Lösung zu finden oder so. Also nicht, dass wir uns irgendwie in die Haare bekommen haben, sondern eher das Problem zwischen uns stand, dass wir alleine nicht lösen konnten“ (Maria, Z: 512-515). Die Themenstruktur verweist auf einen Konflikt zwischen Maria und ihren Freunden. Der

erste Teil des Satzes impliziert auf der Bedeutungssinn-Ebene die Intention, ein Gespräch mit der Professionellen zu suchen: ‚zu dritt darüber verständigt‘. Daran schließt das ‚wir‘ an, in das der kooperative Gehalt ihrer Nutzerinorientierung eingelagert ist. Die performative Logik verweist dann auf die propositionale Logik, die sowohl den Bezug zur Professionellen ‚mit ihr‘ als auch das Angebot des klärenden Gesprächs implizieren. Darauf folgt die Rahmung der Aussage mit ‚Lösung zu finden‘. Das ‚wir‘ verweist auf die ‚Lösung‘ im Rahmen der Ausdruckssinn-Ebene, die in Verbindung mit der Bedeutungssinn-Ebene als Ausdruck der Intention ein klärendes Gespräch zu suchen, in Synkretion steht. Sie schließt dann mit einer Elaboration des Themas an: ‚Also nicht, dass wir uns irgendwie in die Haare bekommen haben, sondern eher das Problem zwischen uns stand‘. Diese Elaboration der propositionalen Logik verweist dann wieder auf die performative Logik in den Begriffen: ‚wir lösen konnten‘. Darin drückt sich erneut ihre Nutzerinorientierung an einer lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur aus. Der Begriff ‚allein‘ verweist in diesem Zusammenhang auf den kooperativen Gehalt der performativen Logik. Besagte Orientierung findet sich in vielfältigen Beschreibungen quer zum ganzen Fall wieder: „Und da war es irgendwie ein bisschen schwierig zu hören, dass sie mit ihrer Problemlösung einfach nicht so ganz zurechtgekommen sind“ (Maria, Z: 872-874). Ihre Freunde beanspruchten offenbar die Schulsozialarbeiterin, um einen Konflikt zu bearbeiten. Im Gespräch mit Maria äußerten die Freunde ihre Unzufriedenheit über die Ko-Produktion. Ihre implizite Regelhaftigkeit deutet sich hier an, wenn wir die Begriffe ‚bisschen schwierig‘ auf der Bedeutungssinn-Ebene in Verbindung mit ‚Problemlösung‘ als Ausdruck des konjunktiven Gehaltes der Lösungsorientierung setzen und sie als Unverständnis über das Scheitern der Ko-Produktion deuten. Die Begriffe: ‚nicht so ganz zurechtgekommen‘, verweisen dann in propositionaler Logik darauf, dass Marias Handlungslogik hier anders ausgerichtet ist. Weitere Gehalte finden sich ebenfalls in einer Beschreibung ihres Selbstkonzeptes: „Also ich bin jetzt auf jeden Fall problemorientierter oder lösungsorientierter so rum. Ich analysiere meine Probleme mehr und versuche dann, dafür Lösungen zu finden“ (Maria, Z: 642-643). Sie beschreibt sich zunächst im Bedeutungssinn selbst: ‚ich bin jetzt‘ und referenziert dann zum Begriff: ‚lösungsorientierter‘ als Ausdruck ihrer Handlungsorientierung, gefolgt von einer Explikation der Bedeutung dieses Gehalts, die dann in Conclusio mit den Begriffen ‚Lösungen zu finden‘, gerahmt wird. Auch hierin dokumentiert sich ihre Nutzerinorientierung. Die hohe Relevanz der Orientierung zeigt sich vor dem Hintergrund ihrer Selbstbeschreibung.

Auch in weiteren Fällen konnten strukturidentische Erfahrungsschichtungen rekonstruiert werden. Interviewpartnerin 5 äußert sich zur Ko-Produktion homolog: „wenn es dann wieder

schlechter wurde, war sie auch so und hat dann versucht, mit Lösungen zu finden“ (Interviewpartnerin 5, Z: 586-587). Sie beschreibt hier die Zusammenarbeit und bezieht zunächst eine Verschlimmerung von Problemen ein, was in propositionaler Logik die Wörter ‚wenn es dann wieder schlechter wurde‘, ausdrücken. Danach beginnt eine Beschreibung der Person mit: ‚war sie auch so‘. Sie bezieht also die Problemintensivierung direkt auf die Ko-Produktion mit der Professionellen und in der sequenziellen Struktur erscheinen dann die Begriffe ‚versucht mit‘. Hierin drückt sich ebenfalls der kooperative Gehalt ihrer Orientierung aus. Er ist strukturidentisch zum Begriff ‚wir‘, da er die gemeinsame Bearbeitung betont. Sie schließt mit ‚Lösungen zu finden‘ an, worin sich der lösungsorientierte Aspekt dokumentiert. Bezogen auf die Ko-Produktion rahmt ihre Handlungslogik diese Passage, sie steht in Rahmenkongruenz zu Maria. Weitere Passagen schließen sich bei ihr an:

„Naja, wie gesagt, dass sie mir in der Hinsicht auch Mut gemacht hat. Gerade, wenn ich halt komplett fertig da aus dieser Klasse kam und sie hat gesagt: hier, es ist nur noch 1 Stunde oder so und lass das an dir abprallen und so. Wie aber auch, sie hat mir halt zugehört oder sie hat halt auch versucht, mit Lösungen zu finden“
(Interviewpartnerin 5, Z: 712-715).

Zunächst beginnt sie mit einer Beschreibung der Interaktion in Bezug auf den Gebrauchswert positiver Bestärkung, was die Begriffe ‚Mut gemacht‘ ausdrücken. Dann setzt sie diese Bestärkung als Erfahrung aus der Ko-Produktion in Beziehung zur Erschöpfung von der Mobbing-situation: ‚komplett fertig‘. Anschließend verdeutlicht sie diesen Vorgang mit direkter szenischer Rede von der Professionellen. Im Kontext zur positiven Bestärkung fügt sie weitere Beschreibungen hinzu, die sich in Konklusion auf die Rahmung ihrer Handlungsorientierung beziehen, was die Begriffe ‚versucht mit‘ im kooperativen Gehalt und die Begriffe ‚Lösungen zu finden‘ im lösungsorientierten Gehalt ausdrücken. Der Bedeutungssinn bezieht sich hier auf die Beschreibung der Ko-Produktion zum Thema Mobbing. Er steht in Synkretion mit dem Ausdruckssinn ihrer Nutzerinorientierung an einer lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur. Die Erfahrungsstrukturen beider Nutzerinnen sind in diesem Aspekt homolog. Der Konjunktive Erfahrungsraum zeigt sich auch hier in einer Aspekthaftigkeit innerhalb des Erbringungsverhältnisses von Schulsozialarbeit. Weitere Homologien dazu finden sich beispielsweise bei Interviewpartnerin 3:

„Na, es für Probleme immer Lösungen gibt, also ganz oft ist es so, dass, wenn ich der Schulsozialarbeiterin was sage, dann nimmt sie das nicht nur hin und schaut an die Wand oder so, keine Ahnung, versuchen wir halt immer, eine Lösung für das Problem zu finden“
(Interviewpartnerin 3, Z: 414-417).

Zunächst beginnt sie damit, den Problembezug herzustellen und verbindet diesen dann mit einer Regelstrukturbeschreibung der Ko-Produktion, gefolgt vom konjunktiven Gehalt der ‚Lösungen‘. Wir sehen hier also eine enge Verzahnung von der Bedeutung: Problembezug, in Verbindung mit der Regelstrukturbeschreibung der Ko-Produktion und der performativen Struktur. Danach elaboriert sie besagte Regelstruktur in propositionaler Logik und schließt dann im letzten Halbsatz mit den Begriffen ‚versuchen wir halt‘, an, worin sich deutlich der kooperative Gehalt ihrer Handlungslogik ausdrückt. Ihm folgt die Regelstruktur ‚immer‘, die sich dann auf die ‚Lösung‘ bezieht, gefolgt vom Problembezug. Wir sehen hier also eine dreiteilige Abfolge der performativen Logik von ‚immer Lösungen‘ zu ‚versuchen wir halt‘ in Verbindung mit ‚immer Lösungen‘. Besagte implizite Regelhaftigkeit erscheint auch in diesem Fall repetitiv. Auf meine Frage hin: „So, dass die dir immer mal auch so gesagt hat: da kannst du hin gehen, das kannst du machen, irgendwie so?“ (Interviewpartnerin 3, Z: 512-513) antwortet sie folgendermaßen: „aber nicht, dass sie halt immer versucht, die Probleme an andere Leute zu lenken, sie hilft mir, die schon zu lösen“ (Interviewpartnerin 3, Z: 515-516). Sie beginnt in propositionaler Logik mit dem Begriff ‚nicht‘ und bezieht ihn auf eine Regelstrukturbeschreibung der Handlungen, was die Begriffe ‚immer versucht‘, ausdrücken. In der sequenziellen Abfolge erfolgt dann der Problembezug. In Verbindung des ‚nicht‘ aus dem Satzfanfang mit dem ‚lenken‘, entsteht die Verneinung eines eher instrumentellen bzw. direktiven Aspektes, gefolgt von dem Wechsel in die performative Logik. Die Begriffe ‚sie hilft mir schon‘ drücken den kooperativen Aspekt ihrer Nutzerinorientierung aus und beziehen sich auf ‚zu lösen‘, worin der lösungsorientierte Aspekt eingelagert ist. Wir sehen auch hier, dass die strukturierende Struktur von Interviewpartnerin 3 im Aspekt der Nutzer:innenorientierung an einer lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur homolog zu den beiden anderen Nutzerinnen ist. Sie partizipiert in dieser Aspekthaftigkeit am selben Konjunktiven Erfahrungsraum innerhalb der Ko-Produktion mit Schulsozialarbeit.

Mischformen

Auch in dieser Nutzer:innenorientierung finden sich Mischformen. Der Fall Maria wurde bereits in beiden Orientierungsrahmen aufgeführt, sodass eine kurze Interpretation zweier Aussagen ihre Partizipation an beiden Aspekt des Konjunktiven Erfahrungsraums verdeutlicht:

„Und unsere Gespräche waren jetzt auch nicht immer wir sitzen da, sie schreibt mit oder so, sondern, wir hatten halt auch, wie du gesehen hast, diesen Sessel und diese Couch. Und ich war meistens auf dem Sessel und sie auf der Couch“

(Maria, Z: 248-250).

Thematisch beschreibt Maria hier die Zusammenarbeit mit der Professionellen als Regelstruktur, was der Begriff ‚immer‘ akzentuiert. In der Passage rahmt sie dann mit den Begriffen ‚Sessel‘ und ‚Couch‘ ihre non-direktive Orientierung, die zur abstrakten Beschreibung der Zusammenarbeit in Synkretion steht. Analog dazu steht die nachfolgende Aussage nahezu identisch im thematischen Kontext:

„Und dann hat sie mich halt erst mal gefragt, wie so die letzte Woche war, was irgendwie, ob irgendwas Neues passiert ist oder so und ob ich über irgendwas reden möchte. Und wenn ich über was reden wollte, dann haben wir halt versucht darüber zu reden und eventuell Lösungen zu finden, wenn ich das halt brauchte“

(Maria, Z: 311-314).

Auch hierin beschreibt Maria die Zusammenarbeit mit der Professionellen bezogen auf die Regelstruktur des Ablaufes, zwar in einem stärkeren Detaillierungsgrad als in der vorherigen Passage, aber erneut in der Beschreibung der Ko-Produktion. Sie rahmt ihre Beschreibung mit einer lösungsorientiert-kooperativen Ausrichtung ihrer Nutzerinorientierung, was die Verbindung von ‚wir‘ und ‚Lösungen zu finden‘, dokumentiert. Beide Aussagen stehen auf der Bedeutungsebene im Kontext der Beschreibung der Ko-Produktion und beziehen sich auf der Ebene des Ausdruckssinns auf zwei unterschiedliche Orientierungsrahmen, sodass die Nutzerin hier an beiden Aspekten des Konjunktiven Erfahrungsraumes ihre Handlungslogik in der Ko-Produktion ausrichtet.

Im Resümee validieren die homologen Erfahrungen die Nutzer:innenorientierung an einer lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur in der Beanspruchung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit. Die Orientierung erscheint als weiterer Aspekt des Konjunktiven Erfahrungsraumes und steht im Kontrast zur instrumentell-lösungsorientierten Nutzer:innenorientierung, die bereits im zweiten modus socius der Aneignung herausgearbeitet wurde. Gleichwohl bestehen Mischformen zur non-direktiven Nutzer:innenorientierung.

8.2.3.3. Nutzer:innenorientierung an einer informellen Interaktionsstruktur

Im Vorfeld des intensiven Ko-Produktionsprozesses lernte Interviewpartnerin 5 ihre Schulsozialarbeiterin über verschiedene Erlebnisse kennen. Dazu gehörte einerseits ein Projekt: „es war

ein Projekt eher, also es war ein Projekt und dann, da haben wir sie halt kennengelernt“ (Interviewpartnerin 5, Z: 114-115) und andererseits erfolgte das Kennenlernen in den schulischen Zwischenräumen „in den Pausen, einfach so“ (Interviewpartnerin 5, Z: 141) und „auf dem Schulhof“ (Interviewpartnerin 5, Z: 145). Dort bestanden zunächst eher lose Kontakte: „man hat sich halt getroffen auf dem Schulhof und dann hat man mal gequatscht und, ja, wie es sich halt ergeben hat“ (Interviewpartnerin 5, Z: 150-151). Der eigentliche Ko-Produktionsprozess begann später: „Ja, um irgendwelche Streitigkeiten innerhalb der Klasse“ (Interviewpartnerin 5, Z: 219). Es wird deutlich, dass die Nutzerin über einen längeren Zeitraum die Präsenz der Professionellen in Persona innerhalb des Sozialraumes Schule zunächst wahrgenommen und dann über Kontaktsteigerungen sukzessive für sich genutzt hat. Insgesamt blickt sie auf eine nunmehr etwa 5-jährige Zusammenarbeit, die vielfältige Themen impliziert: „Naja, wenn ich mich zuhause gestritten habe, mit meiner Familie oder so oder wenn ich mal schlechte Noten hatte oder beim Praktikum hat sie mir geholfen oder wenn wir halt irgendwelche Sachen unternommen haben oder halt oftmals auch Projekte vorbereitet haben für den Unterricht dann, da hat sie mir geholfen“ (Interviewpartnerin 5, Z: 238-241). Analog zum Landesprogramm Schulsozialarbeit in Thüringen gestaltet sich die Zusammenarbeit sehr heterogen, wengleich der Schwerpunkt auf zwei Themenbereichen liegt. Zum einen erfolgt eine Bearbeitung repetitiver Mobbing-Situationen, die gleichfalls in enger Verstrickung mit einer Lehrkraft standen: „Also ich werde, wurde, wie auch immer von einem Mädchen aus meiner Klasse gemobbt und das halt im Privaten dann. An dem Tag, da bin ich halt durch die Stadt gelaufen und dann hat die mich halt dumm gemacht und da habe ich dem das halt erzählt“ (Interviewpartnerin 5, Z: 292-294). Vor dem Hintergrund dieses Ereignisses versucht die Lehrkraft die Schülerin zu entlasten und erzeugt dabei eine eher kontraproduktive Situation: „Ja, weil er meinte, ich soll ihm das immer alles sagen, so schlau wie er ist, hat er sie dann in der Frühstückspause abgefangen und hat halt dann mit ihr darüber geredet so und ich habe es dann halt abbekommen“ (Interviewpartnerin 5, Z: 299-301), die zu einer Konfliktkulminierung sowohl zwischen ihr und der Klasse: „Naja, gefühlt jeder aus der Klasse, also es gibt 1-2 Menschen, die das nicht machen, aber der Großteil“ (Interviewpartnerin 5, Z: 322-323) als auch der Lehrkraft: „Und dann habe ich mich auch bei ihm, also ich habe den ja auch richtig angeschrien“ (Interviewpartnerin 5, Z: 306-307), führen. Zum anderen bestehen erhebliche familiäre Probleme: „Ja, na ich hatte oder habe viel Streit mit meinem Vater. Wir verstehen uns einfach nicht und ich sehe ihn auch nicht so als Vater an, so“ (Interviewpartnerin 5, Z: 388-389). Zwischen Interviewpartnerin 5 und ihrem Vater besteht eine konfligierende Interaktionsstruktur, was sich auch in der folgenden Aussage zeigt: „naja, wenn einer an die Decke geht, geht der andere gleich mit und dann geht

es richtig los“ (Interviewpartnerin 5, Z: 423-424). Sowohl die häusliche als auch die schulische Situation kulminieren dann in einem Klinikaufenthalt: „So, dass ich irgendwann gesagt habe, eigentlich, ich will nicht mehr zuhause wohnen, so und dann bin ich in die Klinik gegangen“ (Interviewpartnerin 5, Z: 432-433). In diesem Zusammenhang erfolgt eine jahrelange intensive Ko-Produktion zwischen Nutzerin und Professioneller.

Erste Hinweise auf ihre primäre Orientierung erhalten wir im Nachgang auf meine Frage hin, inwiefern sie immer wieder die Professionelle aufsuchte: „Ja, immer mal wieder, wenn es Stress gab, privat, wie aber auch in der Schule gab und mittlerweile gehe ich auch einfach privat zu ihr und ja“ (Interviewpartnerin 5, Z: 228-229). Sie beschreibt in propositionaler Logik direkt zu Beginn die Regelstruktur der Ko-Produktion, was sich im Begriff ‚immer‘ dokumentiert und verbindet dies mit dem Problembezug: ‚wenn es Stress gab‘, den sie dann auf die beiden Lebenswelten ‚privat‘ und ‚Schule‘ bezieht. Der Begriff ‚privat‘ steht für den Aspekt der Informalität. Hierin deutet sich zunächst nur ihre Nutzerinorientierung an. Auf der Bedeutungssinn-Ebene beschreibt sie dann das Aufsuchen der Professionellen: ‚gehe ich auch einfach zu ihr‘ und bezieht sich darin erneut auf den Begriff ‚privat‘. Im Zusammenhang mit der Bedeutung des Aufsuchens der Professionellen erscheint der Begriff. Später führt sie dies weiter aus:

Interviewpartnerin 5: „Wir unternehmen privat immer mal was ((Lachen)).
Interviewer: Die Schulsozialarbeiterin und du?
Interviewpartnerin 5: Ja ((Lachen)).
Interviewer: Ok.
Interviewpartnerin 5: Wir waren jetzt zum Beispiel auch am Donnerstag nach der Schule noch mein altes Pferd, mein verkauftes Pferd besuchen zusammen und da läuft das.
Interviewer: Kannst du noch ein bisschen was dazu sagen, was ihr noch so macht?
Interviewpartnerin 5: Naja, sie war oftmals mit bei mir im alten Stall, also wo dann mein Pferd stand und da war sie immer mit, wenn ich reiten war. Dann wollte ich ihr eigentlich Reitunterricht geben, hat dann nie gepasst, weil entweder hat es geregnet, Pferd war krank, dann wurden sie verkauft. Jetzt hat sie zwar noch eine Reitstunde bei mir offen und auch noch eine Kutschfahrt bei mir offen, aber das löst sie ja, das muss sie noch einlösen, dazu zwingt sie ((Lachen)) und dann waren wir auch schon zusammen einkaufen, dann sind, haben wir uns früh hier bei mir getroffen, sind in die Stadt gelaufen, haben was eingekauft, was gegessen und wieder hierhergelaufen oder auch in der Schule einfach. Ich gehe da vorbei so: hey Schulsozialarbeiterin, wie geht es so und die weiß, wie ich das meine, ich darf die jetzt nicht quer über den Schulhof so rufen, aber.“
(insgesamt Interviewpartnerin 5, Z: 465-487).

Sie beginnt die Erzählung propositional mit ‚wir unternehmen‘ und deutet damit auf gemeinsame Handlungen hin. Dann verweist sie mit dem Begriff ‚privat‘ erneut auf die bereits oben angedeutete informelle Orientierung. Gleichzeitig rahmt er die gesamte Passage. Auf meine Frage hin expliziert sie anschließend den Begriff, indem sie von einem Freizeitbesuch bei ihrem

Pferd spricht. Auch hier zeigt sich das ‚wir‘ in der Semantik und verweist auf die gemeinsame Bearbeitung der Freizeitsituation. Danach elaboriert sie die Situation am ‚alten Stall‘ und verweist durch den Begriff ‚immer‘ auf eine offenbar regelhafte Orientierung in der Ko-Produktion. Der Begriff ‚privat‘ akzentuiert zunächst Freizeitgestaltung, gefolgt von Dingen, wie ‚einkaufen‘ und der ‚Schule‘, die offenkundig ebenfalls einen Bezug zum Begriff ‚privat‘ implizieren. Die Nutzerin, das wird hier evident, priorisiert den informellen Aspekt der personenbezogenen Dienstleistung in ihrer Handlungslogik. Dass hier die performative Logik immanent ist, wird dann deutlich, wenn sie mit der direkten szenischen Rede beginnt: ‚hey, Schulsozialarbeiterin, wie geht es dir so‘. Wenn wir nun auf der Bedeutungssinn-Ebene die verschiedenen Unternehmungen fassen und sie mit den Begriffen ‚privat‘ und dem offenkundig vertrauten Umgang, der sich in der direkten szenischen Rede zeigt, verbinden, erscheint hier die performative Logik als Klammer für ihre Nutzerinorientierung. Nun könnten diese Aussagen ein unangemessenes Maß an Nähe-/Distanz seitens der Professionellen suggerieren. Dem ist allerdings nicht so, was die folgende Aussage belegt:

„Ja, also ich bin irgendwann zu ihr hin und meinte so: Hey, ich will, dass du mitkommst. Sie dann so: Hä, wie, ich so: Naja, damit du meinen Kraftpunkt kennlernst. Das war halt in der Zeit, wo es bei meiner Klasse ganz schlimm war und sie auch gesagt hat: du führst ja wirklich 2 Leben, dein Schulleben und dein Stallleben und das sind komplett verschiedene Welten und da hat auch niemand von meinen Klassenkameraden was bei mir im Stall zu suchen“

(Interviewpartnerin 5, Z: 955-960).

Vor dem Hintergrund der eingangs rekonstruierten Falldarstellung in Verbindung mit der perpetuierenden Mobbing-Situation ergibt sich folgendes Bild: Nach der kurzen Schilderung des Aufsuchens der Professionellen auf der Bedeutungssinn-Ebene folgt die direkte szenische Rede mit ‚hey‘, worin sich die Informalität auf der Ausdruckssinn-Ebene dokumentiert, gefolgt von der propositionalen Aufforderung: ‚ich will das du mitkommst‘, dann erfolgt ein zweifacher Wechsel der direkten szenische Rede in beiden Rolle. Entscheidend ist hierbei der Begriff ‚Kraftpunkt‘, der für eine Ressource ihrer Lebenswelt steht (Pferd) und in impliziter Regelmäßigkeit an die Eingangsäußerung der direkten szenischen Rede anschließt. Sie elaboriert dies danach mit der Mobbing-Situation: „wo es bei meiner Klasse ganz schlimm war“. Die anschließenden Aussagen belegen dann den sozialpädagogischen Bezug, denn es geht keineswegs um reine Freizeitgestaltung, sondern orientiert sich die Nutzerin in ihrem Aneignungsprozess an dieser Form der Informalität vor dem Hintergrund ihrer massiven psychosozialen Belastung, die sie erlebt. Im Begriff ‚Stallleben‘ zeigt sich dann die konjunktive Struktur erneut, gefolgt von einer Abgrenzung zur Klasse. Sie orientiert sich an einer informellen Interaktionsstruktur

in der Ko-Produktion mit der Professionellen, das wird hier ebenso deutlich. Auch in anderen Situationen dokumentiert sich diese implizite Regelmäßigkeit: „dass ich halt auch mit meiner alten Klasse voll oft bei ihr war, einfach zum privat Quatschen oder so, hat sich das halt alles so entwickelt und dafür ist sie ja da“ (Interviewpartnerin 5, Z: 601-602). In Referenz der Beschreibung der Ko-Produktion greift sie auf eine Erfahrung aus ihrer ‚alten Klasse‘ zurück und elaboriert dies als eine rege Kontaktfrequenz: ‚voll oft bei ihr‘. Die Bedeutungssinn-Ebene verweist dann auf die Ebene des Ausdruckssinns, der sich in den Wörtern ‚privat Quatschen‘ dokumentiert und mithin die gesamte Erzählung rahmt. Sie wechselt dann wieder auf die Bedeutungssinn-Ebene und beschreibt abstrakt den Prozess: ‚hat sich das halt alles so entwickelt‘ und verbindet ihn mit einer spezifischen Rollenzuschreibung ‚dafür ist sie ja da‘, was eine Anschlusäußerung an den konjunktiven Gehalt ‚privat Quatschen‘ darstellt. Sie orientiert ihre Handlungslogik in der Ko-Produktion an einer informellen Interaktionsstruktur. Ein letzter Passus verdeutlicht diese implizite Regelmäßigkeit ebenfalls und belegt gleichzeitig den sozialpädagogischen Bezug der Professionellen:

„eben auch gerade dieses, dass sie was mit mir privat unternommen hat, das macht nicht jeder Lehrer so mit seinen Menschen und auch so, dass ich einiges aus ihrem Privatleben weiß, was mich eigentlich im Endeffekt nichts angeht, so, wo ich mir auch denke, in irgendeiner Hinsicht ist da doch eine Basis da und eben auch das mit der Familie, wo sie dann gesagt hat: hier, lass den Labern und ja“
(Interviewpartnerin 5, Z: 1009-1013).

Auf meine Frage hin, inwiefern die Professionelle einen Anteil an den Veränderungen in ihrem Leben hat, führt sie gleich zu Beginn ihre Orientierung im Begriff ‚privat‘ aus und bezieht dies auf ‚unternehmen‘, sodass sich der informelle Aspekt auf die oben aufgeführten Handlungen wie Stallbesuch, Einkauf etc. bezieht. Danach konstruiert sie eine Differenz innerhalb der Lehrkraftrolle. Die Professionelle wird sozusagen als ‚Lehrer‘ eingeordnet im Sinne einer Erfahrungsdifferenz zu den sonstigen Kontakten. Sie schließt dann erneut mit einem informellen Akzent an: ‚dass ich einiges aus ihrem‘, der sich dann auf die performative Logik im Begriff ‚Privatleben‘ bezieht. Danach wechselt sie direkt auf die Ebene des Bedeutungssinns und beschreibt: ‚was mich eigentlich im Endeffekt nichts angeht, so‘. Mit dieser Aussage zeigt die Nutzerin, dass ihr die professionelle Rolle der Schulsozialarbeiterin sehr wohl bewusst ist. Die darauffolgenden Begriffe: ‚da ist doch eine Basis da‘ belegen ihre Nutzerinorientierung im Sinne einer persönlichen Beziehung als informelle Interaktionsstruktur. Die Begriffe ‚privat‘, ‚Privatleben‘ und ‚da ist doch eine Basis da‘ reflektieren die implizite Regelmäßigkeit ihrer performativen Logik. Sie konkludiert dann mit dem Thema Familie und einer Aussage in direkter szenischer Rede. Darin wird deutlich, dass die Professionelle sehr wohl im

sozialpädagogischen Bezug die Unternehmungen mit der Nutzerin vollzieht, um eine Beziehung zu ihr aufzubauen bzw. zu intensivieren, vor deren Hintergrund dann ihre Problemsituationen bearbeitet werden können. Aus der Perspektive der Nutzerin ist die Orientierung an einer informellen Interaktionsstruktur entscheidend, um Aneignungsprozesse vollziehen zu können, dies wird hierin deutlich.

Auch in weiteren Fällen konnten strukturidentische Erfahrungsgehalte rekonstruiert werden. In der allgemeinen Beschreibung der Zusammenarbeit mit der Professionellen äußert sich Interviewpartnerin 3 folgendermaßen: „aber manchmal gehe ich auch einfach zu ihr, um, keine Ahnung, einfach nur Smalltalk zu haben, das ist jetzt nicht unbedingt das nur, wenn eine Katastrophe da ist oder so“ (Interviewpartnerin 3, Z: 323-325). Zunächst erfolgt eine allgemeine Beschreibung der Beanspruchung der Dienstleistung: ‚aber manchmal gehe ich auch‘, die mit dem Begriff ‚einfach‘ anschließt, der auf den informellen Gehalt ihrer Nutzerinnenorientierung im Akzent ‚Smalltalk‘ bereits hier verweist, gefolgt von dem Personenbezug: ‚zu ihr‘. Der erste Halbsatz impliziert in seiner Semantik die Beschreibung der Beanspruchung der Dienstleistung in Verbindung mit dem klaren Personenbezug auf der Bedeutungssinn-Ebene und darin eingelagert ist sozusagen die Klammer der performativen Logik im Wort ‚einfach‘. Die implizite Regelmäßigkeit schließt dann erneut nach einem kommunikativen Argument: ‚keine Ahnung‘ mit dem Wort ‚einfach‘, an. Das selbe Wort referenziert also zu Beginn des Satzes und gleichzeitig zum nachfolgenden Begriff ‚Smalltalk‘, der ihre Nutzerinorientierung an einer informellen Interaktionsstruktur ausdrückt. Sie wechselt dann wieder in die Bedeutungssinn-Ebene und elaboriert ihren Rückgriff auf die Dienstleistung auch in Absenz vom Problembezug, was die Begriffe ‚nicht‘ in Bezug auf ‚eine Katastrophe da ist‘ ausdrücken. Hierin dokumentiert sich eine Homologie zu Interviewpartnerin 5, die im selben Kontext mit den Begriffen ‚privat Quatschen‘ strukturidentische Erfahrungsgehalte impliziert. Der Aspekt der Informalität dokumentiert sich auch in weiteren Passagen: „Ja, ich bin früher mal mit meiner Freundin sehr oft zu ihr gegangen, ohne Grund, ja, dann haben wir einfach die ganzen Pausen verbracht und haben Enten gefüttert oder so“ (Interviewpartnerin 3, Z: 329-331). Sie berichtet hier analog zur vorherigen Passage ebenfalls von einer regelhaften Beanspruchung der Dienstleistung; ‚sehr oft‘, hier in Verbindung mit einer Freundin: ‚mit einer Freundin‘ und bezieht dann den Bedeutungssinn auf die Ausdrücke ‚ohne Grund‘, worin das konjunktive Wissen ihres Nutzerinorientierungsrahmens eingelagert ist. Danach elaboriert sie diese Kontaktstruktur mit der Professionellen: ‚dann haben wir‘ in Bezug auf ‚Pausen verbracht‘. Das Wort ‚einfach‘ verweist hier ebenfalls auf die performative Logik, es dokumentiert sozusagen das Bindeglied in Referenz zu: ‚ohne

Grund‘ und den Begriffen ‚Enten gefüttert‘, die gleichfalls ihre homologe Struktur der Informalität zeigen. So wird auch hier die implizite Regelmäßigkeit evident. Beide Nutzerinnen partizipieren im Aspekt der Informalität am Konjunktiven Erfahrungsraum der Ko-Produktion mit den Professionellen. Strukturidentische Erfahrungsgehalte finden wir auch bei Melissa:

„Ja oder halt auch einfach, dass wir jetzt nicht nur darüber geredet haben, also manchmal haben wir halt auch einfach so ein Gespräch über sonst was geführt, also ich habe ihr dann auch erzählt so, was ich gerade mit der Uni so, da habe ich ihr so ein bisschen, da war ich auch so typisch brauch ich jetzt eine große Pro- und Kontra-Liste für alles und oder, also das fand ich halt auch wichtig, dass man auch über andere Sachen mal redet, dass das dann nicht immer nur so ein: ich komme jetzt nur her, wenn ich über Probleme reden will, also das hätte ich irgendwie nicht so toll gefunden“

(Melissa, Z: 675-681).

Sie beschreibt ebenfalls die allgemeine Zusammenarbeit und beginnt direkt im ersten Halbsatz mit dem Wort ‚einfach‘, das sich auf ‚geredet‘ bezieht und ihr konjunktives Wissen dadurch zeigt, gefolgt von einem zweiten ‚einfach‘, das sich dann auf ‚Gespräch‘ bezieht und im Prinzip eine identische Fortführung der ersten Passage darstellt und in den Begriffen ‚über sonst was geführt‘, kulminiert. Im ersten Drittel der Passage wird ihre performative Logik evident. Sie reiht sich als homologe Erfahrungsschichtung in die der anderen Nutzer:innen ein. Danach elaboriert sie in propositionaler Logik eine Sequenz der Bewerbungen für ihr Studium in Verbindung mit einer Selbstbeschreibung ‚typisch‘, die sich auf die ‚Pro-Kontra-Liste‘ bezieht und uns einen Eindruck ihres Selbstbildes vermittelt. Die implizite Regelmäßigkeit ihrer performativen Logik setzt sich dann in den Begriffen: ‚über andere Sachen redet‘ fort, als direkter Anschluss an ‚Gespräch über sonst was geführt‘. Sie konkludiert in regelstruktureller Beschreibung mit den Begriffen ‚nicht immer‘ bezogen auf direkte szenische Rede: ‚über Probleme reden‘ und finalisiert damit die Ausdruckssinn-Ebene in dieser Passage. In anderen Narrationen von Melissa finden sich weitere Homologien, wenn sie beispielsweise auf ihre vorurteilsbehaftete Vorstellung vor dem Erstkontakt zurückgreift und dann ihre reale Erfahrung damit kontrastiert: „also die war jetzt auch nicht so nach dem Motto: nein, ich erzähle dir jetzt gar nichts von mir und so“ (Melissa, Z: 173-174). Sie beginnt hier mit einer Beschreibung der Person: ‚die war auch‘ in Bezug auf den Begriff ‚nicht‘ und verbindet dies mit direkter szenischer Rede von der Professionellen ‚nein, ich erzähle dir jetzt gar nichts von mir‘ worin sich ihr Ausdruckssinn zeigt, wenn wir das ‚nicht‘ damit verbinden. Andere Passagen reflektieren den informellen Bezug als Dokument der Informalität, wenn die Professionelle beispielsweise etwas persönliches Preis gibt: „Ja, also, die hat mir zum Beispiel auch erzählt: ja, sie hat eine fünfjährige Tochter und was sie gerne macht, zum Beispiel also, was vielleicht auch so ein bisschen da mit rein gespielt hat“ (Melissa, Z: 369-371). Die Bedeutungssinn-Ebene reflektiert hier die Erfahrung

als Beispiel im Gespräch, was die Begriffe ‚zum Beispiel auch erzählt‘, ausdrücken. Sie bezieht dann ihre propositionale Logik auf direkte szenische Rede: ‚sie hat eine fünfjährige Tochter‘, worin sich der Aspekt der Informalität dokumentiert, gefolgt von dem Akzent: ‚was sie gerne macht‘, der dies im Sinne eines persönlicheren Bezugs ebenfalls ausdrückt, sodass sich Melissa an den informellen Akzenten der Interaktionsstruktur in ihren Nutzungsprozessen orientiert. In diesen und weiteren Passagen dokumentiert sich ihre Nutzerinorientierung an einer informellen Interaktionsstruktur als Aspekt des Konjunktiven Erfahrungsraumes der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit.

Mischformen

Der Aspekt der informellen Interaktionsstruktur impliziert Mischformen sowohl mit dem lösungsorientiert-kooperativen als auch dem non-direktiven Aspekt. Im lösungsorientiert-kooperativen Aspekt berichtet Interviewpartnerin 3 zunächst in homologer Struktur:

„Na, es für Probleme immer Lösungen gibt, also ganz oft ist es so, dass, wenn ich der Schulsozialarbeiterin was sage, dann nimmt sie das nicht nur hin und schaut an die Wand oder so, keine Ahnung, versuchen wir halt immer eine Lösung für das Problem zu finden“
(Interviewpartnerin 3, Z: 414-417).

Sie beginnt hier mit dem Begriff ‚Probleme‘, bezieht ihn auf die Regelstrukturbeschreibung der Ko-Produktion ‚immer‘ und verbindet ihn dann mit dem konjunktiven Gehalt der Lösungsorientierung ‚Lösungen gibt‘. Dann elaboriert sie die Ko-Produktion wieder auf der Ebene des Bedeutungsinns, der eine aktive Zusammenarbeit reflektiert und spricht dann von ‚wir‘. In diesen Begriffen ist der kooperative Aspekt ihrer Nutzerinorientierung eingelagert – er bildet die Klammer und schließt in impliziter Regelmäßigkeit an die Begriffe ‚Lösungen gibt‘ aus dem ersten Drittel des Satzes an und verbindet sich dann erneut mit ‚eine Lösung finden‘ in der Konklusion. Sie orientiert sich also an einer lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur. Dies gilt ebenso für den Aspekt der Informalität: „und dann reden wir einfach, also sei es über Unterricht oder so oder Freizeit oder den Garten oder was auch immer und das macht sie eigentlich immer, es ist halt sehr unregelmäßig“ (Interviewpartnerin 3, Z: 713-715). Auch in dieser Erzählung beschreibt sie die Ko-Produktion als Regelstruktur. Sie beginnt mit dem Gespräch ‚reden‘ und schließt dann mit ‚einfach‘ an, in dem der Aspekt der Informalität eingelagert ist. Er bezieht sich dann auf die Begriffe ‚Freizeit‘, ‚Garten‘ und die Formulierung ‚was auch immer‘ und drückt so sehr deutlich die performative Logik ihrer Nutzerinorientierung an

einer informellen Interaktionsstruktur aus. Die zweite Erwähnung des Begriffs ‚immer‘ steht für die Regelstruktur. Im Vergleich mit ihrer lösungsorientiert-kooperativen Nutzerinorientierung wird evident, dass die kommunikativen Gehalte sowohl das selbe Thema der Beschreibung der Zusammenarbeit impliziert als auch eine damit konnektierte Regelstruktur der Ko-Produktion, die sich darin ausdrückt. So partizipiert Interviewpartnerin 3 im Konjunktiven Erfahrungsraum der Ko-Produktion von Schulsozialarbeit an beiden Aspekten, was in der Synkretion von Bedeutungssinn-Ebene und Ausdruckssinn-Ebene deutlich rekonstruierbar ist.

In einer längeren Passage von Melissas Beschreibung der Zusammenarbeit mit der Professionellen finden wir sowohl den non-direktiven als auch den informellen Aspekt des Konjunktiven Erfahrungsraumes:

- Melissa: „Also, es war auf jeden Fall eine ganz entspannte Atmosphäre, da waren ja auch so Sessel, also da konnte man auch so ganz gemütlich drinsitzen, wir haben meistens irgendwie Tee getrunken oder so, nebenbei, oder. Da meinte sie immer so: ja, willst du was trinken, willst du was essen, also eigentlich so bisschen wie so eine Omi, der man dann irgendwas erzählt, nur dass sie viel jünger war als eine Omi, ja, aber so zum Beispiel, wenn ich zu meiner Oma gehe, ist das auch so: ja, willst du was trinken, willst du was essen, so und dann war das eigentlich fast so, als wenn ich mit einem Freund reden würde, also dass man halt einfach so, also es war halt wie so ein ganz lockeres Gespräch, was jetzt auch manchmal abgedriftet ist, jetzt gar nicht so um den Grund, warum ich da hin gegangen bin, manchmal habe ich auch einfach so irgendwelche Dinge erzählt, die ich gemacht habe, sie mir auch, also es war jetzt, würde ich sagen, dass beide auch so ein bisschen was von sich Preis gegeben haben, sag ich mal.
- Interviewer: Du hast sie so ein bisschen als Mensch greifbar gekriegt so?
- Melissa: Ja, also ich würde schon sagen, dass ich jetzt so ein bisschen so Eindruck von ihr hätte, also zum Beispiel jetzt, dass ich mehr von ihr wüsste, als von einem Lehrer oder so, also es war schon auch irgendwie auf einer persönlichen Ebene, fand ich auch wichtig, weil ich mein, wenn ich jetzt jemandem was anvertrauen soll, dann fand ich das jetzt schon doof, wenn ich von dem so gar nichts weiß und den so gar nicht einschätzen kann.“
(insgesamt Melissa, Z: 345-364).

Auf der Bedeutungssinn-Ebene erfolgt hier analog zu den vorherigen Rekonstruktionen eine Beschreibung der Zusammenarbeit mit der Professionellen. Wenn wir die Ausdruckssinn-Ebene in den Fokus setzen, dann entsteht folgendes Bild: Zunächst zeigen sich Aspekte der Non-Direktivität ihrer Nutzerinorientierung: ‚entspannte Atmosphäre‘ in Bezug auf ‚Sessel‘ in Verbindung mit ‚ganz gemütlich drinsitzen‘ und in Referenz zu ‚Tee getrunken‘. Danach erfolgt eine direkte szenische Rede von der Professionellen: ‚willst du was trinken, willst du was essen‘, worin sich ihre performative Logik im Anschluss an die vorherigen konjunktiven Gehalte fortsetzt – die direkte szenische Rede offeriert hier die Klammer für die gesamte performative Logik im Aspekt der Non-Direktivität. Danach erfolgt eine atheoretische Rahmung mit dem Aspekt der Informalität in den Begriffen: ‚als wenn ich mit einem Freund rede‘, der sich dann direkt mit dem Aspekt der Non-Direktivität verbindet, im Verweis auf die Begriffe: ‚ganz

lockeres Gespräch‘ und dann wieder wechselt zum Aspekt der Informalität in den Begriffen ‚manchmal abgedriftet‘ und ‚einfach‘ in Bezug auf ‚irgendwelche Dinge‘. In dieser Abfolge ihrer Handlungslogik als Nutzerinorientierung zeigt sich eine direkte Verzahnung beider Aspekte des konjunktiven Erfahrungsraumes. Sie führt dann den informellen Aspekt noch mehrfach aus und benennt gleichfalls den Gebrauchswert der personalen Sicherheit, was die Begriffe: ‚jemanden was anvertrauen‘, ausdrücken. Im Resümee kann auch hier die Bedeutungsebene mit einer Beschreibung der Ko-Produktion als Regelstruktur in Synkretion mit der Ausdrucksebene als Dokument des informellen und non-direktiven Aspekts die Homologie validieren. Melissas strukturierende Struktur steht in Verbindung mit beiden Aspekten des modus socius im Konjunktiven Erfahrungsraum der Ko-Produktion der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit.

Die Rekonstruktionen der verschiedenen Fälle zeigen die homologen Erfahrungen der Nutzer:innen in ihrer Partizipation an diesem Aspekt des Konjunktiven Erfahrungsraumes auf. Der Orientierungsrahmen erscheint als Nutzer:innenorientierung an einer informellen Interaktionsstruktur. Er ist einzuordnen weiter Aspekt des modus socius der Aneignung im Konjunktiven Erfahrungsraum der Ko-Produktion. Dieser Nutzer:innenorientierungsrahmen konzentriert sich vor allem auf persönliche Anteile einer Beziehungsgestaltung. Beispielsweise impliziert der Konnex ‚Pferd‘ von Interviewpartnerin 5 eine hoch persönliche Bedeutung für sie in ihrem sinnstrukturierenden Handeln der Interaktionsstruktur zur Professionellen. Dieser Aspekt des Konjunktiven Erfahrungsraumes steht beispielsweise im Kontrast zur instrumentellen Orientierung, die jeglichen persönlicheren Bezug unberücksichtigt lässt. Die Mischformen belegen schließlich die Aspekthaftigkeit dieses modus socius der Aneignung, den ich nun abschließend resümiere.

8.2.3.4. Zusammenfassende Darstellung

Der dritte modus socius der Aneignung von Schulsozialarbeit aus Nutzer:innensicht impliziert drei Nutzer:innenorientierungen, die sich auch in diesem Modus auf differente Schulformen verschiedenster Fälle bezieht. Die Orientierungsrahmen stehen für Aspekte des Konjunktiven Erfahrungsraumes, die den modus socius der Aneignung strukturieren und so Interiorisation im Kontext handlungspraktischen Wissens ermöglichen.

- Maria: „Naja einfach, dass sie auch so eine bisschen persönliche Ebene, also dass wir irgendwann so eine persönliche Ebene hatten.
Also dass wir nicht nur über das Problem gesprochen haben, sondern zwischendurch auch mal über andere Kleinigkeiten.
Oder in der Ferienfreizeit war sie dann mal im Ort, weil wir an der Schule halt nicht so viel angeboten hatten. Und da bin ich dann halt auch hin und habe da was mitgemacht. Und so haben wir uns auch noch ein bisschen besser kennengelernt. Oder zwei Wochen, ja, genau zwei Wochen in den Sommerferien hatte sie oder musste sie auch Angebote mitmachen.
- Interviewer: Ja.
- Maria: Und ich hatte mit einer, die dort Praktikum gemacht hat, für ihr Lehramtsstudium, hatte ich so eine Schnipsel-Jagd veranstaltet oder wir haben das zumindest zusammen geplant und da bin ich dann halt auch hingekommen. Und daraus hat sich dann bei mir auch ein Praktikum in den zwei Wochen entwickelt. Und so haben wir uns halt auch außerhalb der Schulzeit sozusagen besser kennengelernt. Und unsere Gespräche waren jetzt auch nicht immer, wir sitzen da, sie schreibt mit oder so, sondern wir hatten halt auch, wie du gesehen hast, diesen Sessel und diese Couch. Und ich war meistens auf dem Sessel und sie auf der Couch.“
(insgesamt Maria, Z: 234-250).

Auf meine Frage hin, was dazu führte, dass sie sich auf die Ko-Produktion einließ, spricht sie direkt und repetitiv die persönliche Ebene an, die für den informellen Aspekt der Interaktionsstruktur steht. Gleichzeitig ist diese mit dem ‚wir‘ verbunden, das für die kooperative Ausrichtung steht. Sie elaboriert die Informalität dann unter anderem mit den Begriffen ‚nicht nur über das Problem gesprochen‘. Darin zeigt sich auch die persönliche Bedeutung der Nutzerin abseits des regulären Aufgabensektors der Professionellen. Die Ferienfreizeit steht für die Fortführung der Informalität und verbindet sich mit dem Gebrauchswert personaler Sicherheit, was die Begriffe: ‚ein bisschen besser kennengelernt‘ ausdrücken, gefolgt von weiteren informellen Akzenten. Die Akzentsetzung mit ‚außerhalb der Schulzeit‘ schließt in impliziter Regelmäßigkeit an, erneut gefolgt vom Gebrauchswert personaler Sicherheit: ‚besser kennengelernt‘. Dann erfolgt der Bezug zum Aspekt der Non-Direktivität, was der Begriff ‚nicht‘ in Verbindung mit ‚wir sitzen da, sie schreibt‘ ausdrückt, gefolgt von ‚Sessel‘ und ‚Couch‘. Der Passus dokumentiert vor dem Hintergrund der Beschreibung der Ko-Produktion auf der Ausdruckssinn-Ebene eine enge Verzahnung des informellen und non-direktiven Aspekts in kooperativer Handlungsweise und mündet in die Interiorisation des Gebrauchswertes der personalen Sicherheit. Kurz danach spricht sie im selben Thema über den Ablauf der Ko-Produktion, der dann den Aspekt der Lösungsorientierung impliziert: „Und dann hat sie mich halt erst mal gefragt, wie so die letzte Woche war, was irgendwie, ob irgendwas Neues passiert ist oder so und ob ich über irgendwas reden möchte. Und wenn ich über was reden wollte, dann haben wir halt versucht, darüber zu reden und eventuell Lösungen zu finden, wenn ich das halt brauchte“ (Maria, Z 311-314). Der Begriff ‚wir‘ drückt die Kooperation aus und der Aspekt der Lösungsorientierung ist den Begriffen ‚Lösungen zu finden‘ immanent. Marias modus socius der Aneignung impliziert also alle drei Aspekte des Konjunktiven Erfahrungsraumes. Neben personaler

Sicherheit eignet sie sich vor allem den Gebrauchswert Spaß an, was sie in vielen Passagen reflektiert: „Wir haben halt wirklich ziemlich viel und über alles gelacht“ (Maria, Z: 806-807) oder „wir haben uns auch manchmal so ein bisschen wie geneckt. Fand ich auch ziemlich lustig“ (Maria, Z: 811-812). Die Nutzerin eignet sich personale Sicherheit und Spaß im kooperativen modus socius non-direktiv-informeller Hilfestellung an respektive macht sich die Dienstleistung dadurch nutzbar und produziert dann in der intrapersonalen Selbstregulation (Verweis auf internale Kooperation) veränderte Zustände, die als Wirkung der Dienstleistung aus Nutzer:innen-Sicht bezeichnet werden können, was wir dann im Sinne der Sozialpädagogischen Nutzerforschung im Nachgang belegen können. So steigert sie beispielsweise ihre Handlungsfähigkeit:

„Zum Beispiel, wenn mich irgendwelche Gedanken quälen. Am Abend, wenn ich einschlafen möchte, weil ich hatte ziemlich lange Einschlafprobleme. Dann meinte sie, kann ich mir so ein Gedanke einfach als Blase vorstellen, wenn ich das möchte und dann einfach so zerploppen lassen. Oder ich pack die in einen Schrank und dann schiebe ich die Schublade zu. Und wenn ich das unbedingt brauche, dann schließe ich das halt auch noch mal ab oder so. Und hat mir eigentlich ziemlich geholfen“
(Maria, Z: 650-655).

Sie beschreibt hier explizit eine Wirkung, die sich in den Begriffen: ‚Gedanken einfach als Blase vorstellen‘ in Verbindung mit ‚zerploppen lassen‘ und ‚pack ich in den Schrank‘ in Verbindung mit ‚schiebe ich die Schublade zu‘ zeigt. Durch die Ko-Produktion steigert Maria ihre Handlungsfähigkeit in Bezug auf ihre ‚Einschlafprobleme‘. Ganz im Sinne der Sozialpädagogischen Nutzerforschung beschreibt sie die Wirksamkeit der Dienstleistung als Produkt einer gelungenen Selbstregulation auf Basis der Ko-Produktion. Weitere Wirkungsbelege finden sich in anderen Passagen:

„Naja, wenn ich halt irgendwie, es musste jetzt nicht nur über mein Problem sein, also auch wenn ich jetzt irgendwie mal, weiß ich nicht, Druck ablassen musste von meiner Mutti, die jetzt irgendwie mal was getan hat oder meine Schwester. Wenn das jetzt nicht so war, wie ich mir das gewünscht hätte, konnte ich halt auch darüber erzählen, oder wenn irgendwelche Lehrer wieder mal Dummheiten, würde ich es nennen, gemacht haben, konnte ich damit halt auch zu ihr kommen und ihr das sagen“
(Maria, Z: 360-365).

Im Zusammenhang mit verschiedenen Lebensthemen wie Familie oder Schule greift Maria auf die Ko-Produktion zurück. Die Begriffe ‚Druck ablassen‘ stehen für die Wirkung der psychosozialen Entlastung, die als Veränderung eines intrapersonalen Zustandes vor dem Hintergrund gelingender Selbstregulation entsteht. Diese beiden und weitere Belege dokumentieren die Wirkung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit aus Nutzer:innen-Sicht vor dem Hintergrund gelingender Unterstützung der Aneignungstätigkeit.

Abschließend erfolgt eine Darstellung der verschiedenen modi socii der Aneignung. Es soll aufgezeigt werden, dass sich Nutzer:innen in differenten modi socii Gleiches aneignen.

8.2.4. Gleiches wird unterschiedlich angeeignet

Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit erschließen sich Gebrauchswerte in differenten modi socii der Aneignung, dies wurde anhand des empirischen Materials explizit nachgewiesen. Anhand zweier Beispiele soll nun aufgezeigt werden, wie gleiche Gebrauchswerte unterschiedlich angeeignet werden.

Aneignung des Gebrauchswertes personaler Sicherheit

Anna agiert im modus socius des pädagogischen Halts. Wenn sie im thematischen Konnex der Beschreibung der Ko-Produktion mit der Professionellen spricht, wird dies evident: „Also ich fands für mich einfach sehr toll, wirklich eine Person zu haben, wo ich weiß, der kann ich vertrauen, mit der kann ich über alles reden und es ist mir nicht unangenehm“ (Anna, Z: 343-344). Die Begriffe ‚eine Person zu haben‘, dokumentieren ihre performative Logik im beistehenden Aspekt des modus socius der Aneignung, den sie dann direkt auf den Gebrauchswert der personalen Sicherheit bezieht: ‚ich weiß, der kann ich vertrauen‘. In weiteren Passagen setzt sich dieser strukturierte Bezug fort: „aber das hat halt schon irgendwie so nen gewissen Halt, halt nochmal gegeben und halt wie schon gesagt durch das Vertrauen oder so“ (Anna, Z: 399-400). Der beistehende Aspekt ihres Aneignungsmodus drückt sich in den Begriffen: ‚so nen gewissen Halt‘ bezogen auf ‚gegeben‘ aus und sie elaboriert dies dann mit dem Gebrauchswert personaler Sicherheit, der sich im Akzent ‚das Vertrauen‘ befindet. Im modus socius des pädagogischen Halts eignet sie sich den Gebrauchswert personale Sicherheit an. In einer anderen Passage dokumentiert sich dies noch deutlicher:

„Das ist eine gute Frage. Ich meine einerseits hängt es wahrscheinlich schon automatisch irgendwie an dem Beruf dran und vielleicht auch, vielleicht lass ich mich dann auch relativ schnell auf Leute ein, wenn ich einmal das irgendwo das Gefühl hab, denen vertrauen zu dürfen, denen vertrauen zu können in irgendeiner Art, weil ich es ja irgendwo gesucht habe und gerade so, dadurch dieses Verständnis zu zeigen und dieses einfühlsam sein usw. denke ich mal, dass lässt man sich auch mal mehr auf die Person ein, wenn man sich verstanden fühlt und ich glaube damit hat sie zumindest mein Vertrauen recht schnell gewonnen und das ist ja, ich hab jetzt auch nicht mitbekommen das da irgendwelche Sachen, von denen ich nicht wollte, dass andere Leute das wissen, dass das irgendwie nach außen gedrungen ist, also sie hält sich ja dann auch an das Brechen mit der Schweigepflicht und sowas“

(Anna, Z: 377-386).

Anna spricht von ‚denen vertrauen zu können‘, worin sich auch hier der Gebrauchswert zeigt und sie bezieht dies semantisch anschließend auf den *modus socius* pädagogischen Halts im Aspekt der einfühlend-verstehenden Nutzerinnenorientierung, was die Begriffe: ‚dieses Verständnis zu zeigen und dieses einfühlend sein‘, ausdrücken. Dem folgt in impliziter Regelmäßigkeit die Akzentsetzung ‚verstanden fühlt‘, die sie dann erneut auf den Gebrauchswert ‚Vertrauen‘ bezieht.

Im Gegensatz zu Anna eignet sich Paul den Gebrauchswert personaler Sicherheit im instrumentellen *modus socius* direkter Lösungsorientierung an. Den Gebrauchswert spricht er aus seinem subjektiven Relevanzkontext heraus in verschiedenen Passagen repetitiv an: „ich hab nachgedacht und mir Gedanken darüber gemacht: naja, bleibt das dann jetzt auch bei ihr und irgendwann hab ich dann aber gemerkt, dass, ihr kann man das anvertrauen, es bleibt unter einem“ (Paul, Z: 143-145). Der Begriff ‚gemerkt‘ in Bezug auf ‚anvertrauen‘ drückt dies in Bezug auf seine Erfahrungsstruktur deutlich aus. Etwas später akzentuiert er dies erneut: „Ja, zumal das Vertrauen immer Tag für Tag, immer weiter aufgebaut“ (Paul, Z: 159), indem er den sukzessiven Aufbau des Vertrauens während der Ko-Produktion beschreibt. Besagte Passage steht für den repetitiven Konsum des Gebrauchswertes, was der Begriff ‚immer‘ ausdrückt. Dabei erfolgt Pauls *modus socius* der Aneignung in eklatanter Differenz zu Anna, was beispielsweise folgende Aussage verdeutlicht: „da tut sie halt so Tipps geben, was man dagegen tun kann und wie auch Streit beispielsweise gelöst werden kann“ (Paul, Z: 211-212). Seine performative Logik offeriert uns den instrumentellen *modus socius* direkter Lösungsorientierung. Die Begriffe ‚tut sie halt Tipps geben‘, stehen für den direktiven Aspekt, während der Akzent ‚man‘ den instrumentellen Charakter des *modus socius* der Aneignung beschreibt, gefolgt vom Aspekt der Lösungsorientierung: ‚dagegen tun kann‘ und ‚gelöst‘. In weiteren Passagen setzt sich seine performative Logik fort: „Ich bin dann halt wirklich zu ihr hingegangen und hab auch alles so erzählt, was so vorgefallen ist und irgendwann hat sie halt so gesagt: ja, ok, ist nicht schön von ihm, aber ich müsste auch mal seine Sicht auch sehen, was man machen könnte, versuch einfach, mit ihm zu reden und ich sag mir, das hab ich mir auch selber jetzt auch mitgenommen“ (Paul, Z: 323-326). Erneut erscheint hier der direkte Aspekt seines *modus socius* der Aneignung in den Begriffen ‚halt so gesagt‘, gefolgt von direkter szenischer Rede, die dann auch den instrumentellen Aspekt: ‚man‘ in Bezug auf den lösungsorientierten Aspekt ‚machen könnten‘, impliziert. Dann schließt er wieder im direktiven Aspekt in direkter szenischer Rede an: ‚versuch einfach, mit ihm zu reden‘. Die performative Logik offeriert uns den instrumentellen *modus socius* direkter Lösungsorientierung in Bezug auf den Gebrauchswert personaler

Sicherheit. Während Anna Interiorisation vor dem Hintergrund des *modus socius* pädagogischen Halts produziert, bei dem Aspekte der Lösungsorientierung oder Direktivität gar keine Rolle spielen, benötigt Paul genau dies, um den Gebrauchswert personaler Sicherheit zu interiorisieren. Darauf lässt sich aus dem besagten Material schließen. Gleiches wird unterschiedlich angeeignet.

Akis Interiorisation von personaler Sicherheit erfolgt in Differenz zu Anna und Paul. Auch sie äußert den Gebrauchswert explizit im Kontext der abstrakten Beschreibung der Ko-Produktion: „ich kann ihr ja auch Dinge erzählen, so, die ich so irgendwelchen Freunden oder in der Familie nicht so erzählen kann“ (Aki, Z: 381-383). In der Differenz zu Familie und Freunden, denen sie ‚Dinge nicht so erzählen kann‘, beschreibt sie die Professionelle als Person, mit der sie offen reden kann: ‚ich kann ihr Dinge erzählen‘. Darin drückt sich der Gebrauchswert personaler Sicherheit aus. In weiteren Passagen schließt sie daran immer wieder an: „Ich habe schon gemerkt, dass sie das für sich behält.“ (Aki, Z: 564-565) und pointiert: „das ich ihr sehr gut vertrauen kann“ (Aki, Z: 605-606). Sowohl die Begriffe ‚dass sie das für sich behält‘ als auch der Akzent ‚anvertrauen‘ stehen für den Gebrauchswert personaler Sicherheit. Akis performative Logik ist dabei an non-direktiven Aspekten der Interaktionsstruktur orientiert:

- Aki: „Na einfach, dass ich mich bei der Schulsozialarbeiterin wohl gefühlt habe und ich würde da jetzt nicht hingehen, wenn es irgendwie verkrampt wäre oder ich einfach die Person an sich, mich da nicht wohlfühlen würde.
- Interviewer: Du sagst so verkrampt und so Druck und so, das wäre dann nicht so deins?
- Aki: Das habe ich nicht, nein, also ich bin echt entspannt bei ihr und kann mich auch gut unterhalten.
- Interviewer: Ok, also das war unabhängig vom Thema für dich ausschlaggebend?
- Aki: Ja.
- Interviewer: Wohlfühlen. Kannst du noch ein bisschen was dazu sagen, was für dich wohlfühlen ist?
- Aki: Na, dass man sich nicht so fühlt als würde jemand dich in ein Verhör nehmen oder halt irgendwas vorspulen oder keine Ahnung was, halt einfach das, so ein Wohlfühl-Gefühl hat ((Lachen)), das man so auf einem bequemen Stuhl oder einer bequemen Couch sitzt, mit einer Person sich nett unterhalten kann und nicht irgendwie gefesselt ist und jemandem was erzählen muss, wie bei einem Verhör.“
(insgesamt: Aki, Z: 246-266).

Im Verweis der Begriffe ‚wohl gefühlt habe‘ auf den Kontrast ‚verkrampt‘ dokumentiert sich die non-direktive Ausrichtung ihrer Handlungslogik. Die implizite Regelhaftigkeit setzt sich dann in der ganzen Passage mit den Akzenten: ‚bin entspannt‘ in Bezug auf ‚in ein Verhör nehmen‘ und der Referenz zu ‚bequemen Stuhl oder bequeme Couch‘, fort. Sie konkludiert dann mit der Metapher ‚nicht gefesselt‘ und den Begriffen: ‚erzählen muss‘. Die locker-zwanglosen Aspekte, die ich in Abstraktum als non-direktive Nutzer:innenorientierung rekonstruiert habe, wird hier repetitiv evident, gefolgt von weiteren Passagen, welche die Ko-Produktion

thematisieren, exemplarisch: „Höflich, also es war jetzt nicht irgendwie so, dass man sich unterhält wie unter Freunden oder so, aber es war auch nicht streng, wie wenn man sich mit einem Lehrer unterhält, es war so ein Mittelding, höflich, aber trotzdem irgendwie locker und flockig, ich weiß nicht, wie ich es ausdrücken soll“ (Aki, Z: 289-292). Auf der Ausdruckssinn-Ebene schließt sie in impliziter Regelhaftigkeit an, wobei wir durch die Differenz von ‚höflich‘ und ‚nicht‘ in Verbindung mit ‚wie unter Freunden‘ einen Hinweis auf die Non-Direktivität erhalten, gefolgt von ‚nicht‘ in Bezug auf ‚streng‘ und in Differenz zu ‚einem Lehrer‘. Sie schließt mit Begriffen wie ‚locker und flockig‘. An anderer Stelle charakterisiert sie die Schulsozialarbeiterin: „Aber sie ist halt auch gar nicht streng, sie ist einfach nett“ (Aki, Z: 339). Die Begriffe ‚nicht streng‘ verweisen hier ebenfalls auf den non-direktiven Aspekt des kooperativen *modus socius* der non-direktiv-informellen Hilfestellung. Während Pauls Nutzerorientierung an direktiven Aspekten bei der Interiorisation von personaler Sicherheit ausgerichtet ist, agiert Aki in ihrer Nutzerinorientierung an non-direktiven Aspekten quasi im eklatanten Kontrast dazu, eignet sich allerdings den selben Gebrauchswert an. Im Gegensatz zu Anna agiert Aki auch nicht im *modus socius* des pädagogischen Halts, respektive benötigt sie weder den Aspekt des Beistands noch den des einführenden Verstehens oder der Bedingungsfreiheit.

Auffällig sind in diesem Zusammenhang auch identische Wirkungsbelege. So produziert Anna durch die Ko-Produktion psychosoziale Entlastung für sich: „sonst was immer so ein bisschen geredet. Ich weiß nicht, ob ich sagen sollte: ich habe mich dort ein bisschen ausgeheult über alles, weil ich hab jetzt keine Tränen vergossen oder so aber ja einfach so alles raus gelassen, was mich so ein bisschen belastet hat“ (Anna, Z: 188-190). Auch hier im Kontext des Themas: Ko-Produktion berichtet sie explizit von psychosozialer Entlastung, was die Begriffe: ‚ausgeheult über alles‘ und ‚alles raus gelassen‘ in Bezug auf ‚belastet‘ zeigen. Paul spricht ebenso von psychosozialer Entlastung: „man möchte ja alles loswerden und ich sag mal, bei mir ist es dann ja auch so, ich hab dann ne Last weniger, wenn ich das dann alles raus habe“ (Paul, Z: 257-259). Die Begriffe ‚alles loswerden‘ und ‚ne Last weniger‘ sowie ‚alles raus habe‘, zeigen dies eindrücklich. Aki akzentuiert dies ähnlich. In der identischen Passage zum Gebrauchswert vertrauen, schließt sie mit der Wirkung an. Dies äußert sich folgendermaßen: „Naja, also ich fühle mich auf jeden Fall ein bisschen wohler, weil ich kann ihr ja auch Dinge erzählen, so, die ich so irgendwelchen Freunden oder in der Familie nicht so erzählen kann, weil es mir einfach unangenehm ist oder weil ich mich damit nicht wohl fühle und deswegen fühle ich mich dadurch auch ein bisschen entspannter und so, ja, entspannter“ (Aki, Z: 381-385). Hier sehen wir sogar den Zusammenhang vom Gebrauchswert personaler Sicherheit, wie oben dargestellt:

„ich kann Dinge erzählen, so, die ich so Freunden/Familie nicht so erzählen“ in Verbindung mit der Wirkung: „fühle ich mich dadurch auch ein bisschen entspannter“. Aki interiorisiert den Gebrauchswert personaler Sicherheit (Verweis auf externale Kooperation) und produziert dann in ihrer Selbstregulation (Verweis auf internale Kooperation) psychosoziale Entlastung, auch wenn der Aneignungsprozess nicht direkt rekonstruiert werden kann, lässt sich so darauf schließen. In dieser beispielhaften Gegenüberstellung wird deutlich, dass verschiedene Nutzer:innen bezogen auf das selbe Thema (Beschreibung der Ko-Produktion) in Verbindung mit dem Landesprogramm Schulsozialarbeit (identische Stellenausstattung) den gleichen Gebrauchswert (hier: personale Sicherheit) in völlig differenten modi socii der Aneignung interiorisieren und dabei auch vergleichbare Wirkungen produzieren (hier: psychosoziale Entlastung). Ein weiteres Beispiel soll den maximalen Kontrast untermauern.

Aneignung des Gebrauchswertes Handlungsstrategien

Melissa eignet sich Gehalte im modus socius pädagogischen Halts an und rekurriert in ihrer impliziten Handlungslogik auf alle drei Nutzer:innenorientierungen. Auch hier dient uns die Beschreibung der Ko-Produktion aus der subjektiven Sinnstruktur der Nutzerin als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion. Die performative Logik ihrer Narration offeriert die Aspekthaf-tigkeit des Konjunktiven Erfahrungsraums: „Die war halt so richtig nett und offen und, also, wir haben uns auch so, ich würde sagen, ziemlich gut verstanden, also, so ein bisschen auf einer Wellenlänge, also, nein und dann habe ich auch ziemlich schnell gemerkt, dass die halt wirklich so ein ganz anderes Verständnis hatte“ (Melissa, Z: 146-149). Die Begriffe ‚verstanden‘ in Verbindung mit der Metapher ‚Wellenlänge‘ und der Konklusion ‚Verständnis‘ dokumentieren hierbei exemplarisch den Aspekt ihrer einfühlend-verstehenden Nutzerinnenorientierung. Hinzu kommt der bedingungsfreie Aspekt, den sie mit der Metapher „Augenhöhe“ (Melissa, Z: 329) beschreibt und dann in der Explikation elaboriert: „Naja, also das sie jetzt nicht so nach dem Motto: ich weiß alles besser und so was, also, das war jetzt gar nicht so, dass sie einfach so irgendwas angenommen hätte, wenn ich ihr was erzählt habe, so nach dem Motto: ok, dann ziehe ich da jetzt eine Schlussfolgerung daraus und das ist so, also das war gar nicht so“ (Melissa, Z: 333-336). Der Begriff ‚nicht‘ bezieht sich auf den Akzent: ‚nach dem Motto‘ und beide Bedeutungssinn-Gehalte verweisen dann auf die Ausdruckssinn-Struktur in den Begriffen: ‚ich weiß alles besser‘. Diese performative Logik reproduziert sich dann direkt in impliziter Regelmäßigkeit in der Narration vom zweiten ‚nicht‘, erneut bezogen auf ‚nach dem Motto‘. Beide Bedeutungssinn-Gehalte weisen dann wieder auf den Ausdruckssinn-Gehalt, der sich in den

Begriffen ‚dann ziehe ich jetzt eine Schlussfolgerung daraus‘ in Gestalt direkter szenischer Rede dokumentiert. Darin zeigt sich der bedingungsfreie Aspekt ihrer Nutzerinorientierung. Schließlich impliziert ihr *modus socius* der strukturierenden Struktur auch den beistehenden Aspekt: „wenn jetzt wieder irgendwas wäre, dann könnte ich ihr das auch erzählen. Sie hat zum Beispiel auch zu mir gesagt, also ich gehe ja jetzt nicht mehr in die Schule, aber wenn ich jetzt irgendwas mit ihr besprechen wollen würde, ich könnte sie auch anrufen oder so“ (Melissa, Z: 762-765). Ihre performative Logik zeigt sich in den Begriffen ‚wenn irgendwas wäre‘ in Bezug auf ‚erzählen‘, gefolgt von ‚irgendwas‘ in Bezug auf ‚besprechen‘, in Verbindung mit ‚anrufen‘. Im *modus socius* des pädagogischen Halts eignet sich Melissa nun den Gebrauchswert Handlungsstrategien an, was sie an mehreren Stellen äußert: „ich wusste ja, dass ich jetzt ausziehe, also weil ich ja jetzt studieren gehe und so und da meinte sie auch immer: vielleicht versuchst du dir, das in den Kopf zu rufen, hat mir irgendwie so Tipps gegeben, wie ich vielleicht damit umgehen könnte“ (Melissa, Z: 250-252). In Verbindung mit ihrer konfliktbehafteten Beziehung zur Mutter eignet sie sich Handlungsstrategien an, was in direkter szenischer Rede die Begriffe: ‚versuchst du dir das in den Kopf zu rufen‘ und ‚Tipps‘ in Bezug auf ‚damit umgehen‘, ausdrücken. Später konkretisiert sie diesen Gebrauchswert: „und so was die halt immer wieder so zu mir den Satz gesagt hat so: es ist nicht deins, es ist ihrs“ (Melissa, Z: 569-570). Auch hier in der Beschreibung der Ko-Produktion zeigt sich deutlich der Gebrauchswert Handlungsstrategie, der sich in direkter szenischer Rede mit den Begriffen: ‚es ist nicht deins, es ist ihrs‘, ausdrückt. Sie interiorisiert in der Ko-Produktion Handlungsstrategien für den Umgang mit ihrer Mutter, darauf lässt sich schließen. An anderer Stelle expliziert sie dies noch umfangreicher:

„Also, sie hat mir zum Beispiel so Dinge gesagt, wenn gerade wieder so richtig Stress ist, wie man sich so aus der Situation raus nehmen könnte, weil, also, mein erster Impuls war dann immer so, ja, voll im Zoff und nein, das lasse ich jetzt nicht auf mir sitzen und das waren dann halt so Geschichten, wie, weiß nicht, klischeehaft irgendwie geh Sport machen oder geh an die frische Luft oder nimm dir erstmal innerlich so ein paar Sekunden, überlege dir, ist es das jetzt wirklich Wert, jetzt hier eine Antwort zurück zu schreiben, das habe ich dann auch schon manchmal gemacht, also, bin viele, viele Runden ums Feld gerannt, dann sag ich mal“
(Melissa, Z: 622-629).

Die Begriffe ‚hat mir so Dinge gesagt‘ verweisen auf den Bezug zur Ko-Produktion. Danach erfolgt die Themensetzung mit ‚wieder so richtig Stress‘, die auf die Konfliktbeziehung zu ihrer Mutter verweist. Der Gebrauchswert Handlungsstrategie zeigt sich dann in den Begriffen: ‚wie man sich so aus der Situation raus nehmen könnte‘ in Bezug auf ‚geh Sport machen‘, ‚geh an die frische Luft‘, ‚nimm dir erstmal innerlich so ein paar Sekunden‘ usw. . Diese Passage dokumentiert eine Abfolge von Gebrauchswerten, die als Handlungsstrategien bezeichnet werden

können. Gleichzeitig spricht sie hier die Wirksamkeit der Dienstleistung an, wenn sie äußert: ‚viele, viele Runden ums Feld gerannt‘, was als daran anknüpfende Steigerung der Handlungsfähigkeit gedeutet werden kann. Melissa interiorisiert im modus socius pädagogischen Halts den Gebrauchswert Handlungsstrategien in der Ko-Produktion mit der Professionellen (Verweis auf externale Kooperation) und reproduziert sich dann in Folge ihrer Selbstregulation (Verweis auf internale Kooperation) in einem veränderten Zustand, indem sie ihre Handlungsmöglichkeiten bezogen auf die Konfliktstruktur mit der Mutter erweitert.

Im Gegensatz zu Melissa eignet sich Maria den Gebrauchswert Handlungsstrategie im kooperativen modus socius non-direktiv-informeller Hilfestellung an. Analog zur Grundintention der Sozialpädagogischen Nutzerforschung in der Rekonstruktion des subjektiven Relevanzkontextes spricht sie dies direkt aus:

„Zum Beispiel, wenn mich irgendwelche Gedanken quälen. Am Abend, wenn ich einschlafen möchte, weil, ich hatte ziemlich lange Einschlafprobleme. Dann meinte sie, kann ich mir so ein Gedanke einfach als Blase vorstellen, wenn ich das möchte und dann einfach so zerploppen lassen. Oder ich pack die in einen Schrank und dann schiebe ich die Schublade zu“
(Maria, Z: 650-653).

Den Ausgangspunkt bilden hier psychosoziale Belastungen, was sie mit den Begriffen: ‚irgendwelche Gedanken quälen‘ in Bezug auf, ‚wenn ich einschlafen möchte‘, ausdrückt. Diese Belastungen, die offenbar ihre Schlafqualität mindern, bearbeitet sie nun in der Ko-Produktion mit der Professionellen, was die Begriffe ‚dann meinte sie‘, ausdrücken. Die Gebrauchswerte befinden sich sowohl in den Begriffen ‚Gedanke einfach als Blase vorstellen‘ in Bezug auf ‚zerploppen lassen‘ als auch ‚pack die in einen Schrank‘ in Referenz zu ‚schiebe ich die Schublade zu‘. Daraus lässt sich darauf schließen, dass sie ebenso den Gebrauchswert Handlungsstrategie interiorisiert. Wenngleich die Problemstruktur hier nicht wie bei Melissa die Bearbeitung der Konfliktbeziehung zur Mutter ist, bleiben in Abstraktum jedoch sowohl die thematische Beschreibung der Ko-Produktion als auch der Gebrauchswert identisch. Dabei agiert Maria in ihrer Handlungslogik in Differenz zu Melissa: „Ich glaube, so der Sprechton war auch schon ziemlich freundschaftlich. Zwischendrin sind wir auch öfter mal abgeschweift, haben dann so über persönliche Dinge geredet“ (Maria, Z: 478-479). Die Passage offeriert sowohl den informellen Aspekt ihrer Nutzerinorientierung, der sich in den Begriffen ‚ziemlich freundschaftlich‘ und ‚persönliche Dinge‘ ausdrückt. Ihre performative Logik offeriert auch den non-direktiven Aspekt, der in den Begriffen ‚öfter mal abgeschweift‘, eingelagert ist. Hinzu kommt der lösungsorientiert-kooperative Aspekt der ebenfalls in Bezug zur Beschreibung der Ko-Produktion

besteht, exemplarisch: „dann haben wir halt versucht, darüber zu reden und eventuell Lösungen zu finden, wenn ich das halt brauchte“ (Maria, Z 313-314). Der Begriff ‚wir‘ drückt die kooperative Seite aus, in Bezug auf ihre Lösungsorientierung, die sich in den Begriffen ‚Lösungen zu finden‘, dokumentiert. Während Melissa Interiorisation im modus socius pädagogischen Halts produziert, agiert Maria im kooperativen modus socius non-direktiv-informeller Hilfestellung. In der Beschreibung der Ko-Produktion spielen bei Melissa Aspekte wie Lösungsorientierung gar keine Rolle.

Im Unterschied zu Melissa und Maria erfolgt Osakas Interiorisation im instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung. Er äußert ebenfalls den Gebrauchswert Handlungsstrategie in der abstrakten Beschreibung der Ko-Produktion: „Dann hat man dann zum Beispiel, irgendwie gabs da einen Zettel und dann hat man da zum Beispiel, jeder hat was draufgeschrieben und dann also Lösungen, wie man es besser machen kann und dann hat man zum Beispiel einen Strich drauf gemacht, wenn man das gut fand oder so, also ja“ (Osaka, Z: 599-602). Der Begriff ‚Zettel‘ als Instrument bezieht sich auf die Handlung ‚draufgeschrieben‘, die sich wiederum auf die Handlung ‚Strich drauf gemacht‘ als Klammer bezieht. Hierin zeigt sich der Gebrauchswert Handlungsstrategie, den er, auch das ist hierin evident, im instrumentell-lösungsorientierten Aspekt seiner performativen Logik aneignet. Wir finden ihn in der depersonalisierenden Beschreibung in den Begriffen: ‚gabs‘ in Verbindung mit der Mehrfachnennung von ‚man‘, die die Begriffe ‚Lösungen, wie man es besser machen kann‘, einbezieht. Die hier belegte Verzahnung von Handlungslogik und Gebrauchswert finden wir bei Osaka auch an anderer Stelle wieder: „Es war ein bisschen anders, weil, man hatte so ein System also ich sag mal so eine Klärung, wenn man das klärt. Also erstmal so beide Seiten anhören und dann irgendwie, ich fand das ganz aufregend und es hat halt einfach sein System so und es hat mir sehr gut gefallen und nicht wie zum Beispiel, wenn man es, keine Ahnung, zum Beispiel, wenn man es untereinander klärt, dass dann einfach nur geredet wird“ (Osaka, Z: 145-149). Den Gebrauchswert Handlungsstrategie finden wir in den Begriffen ‚so ein System‘ in Verbindung mit der beschriebenen Handlung ‚beide Seiten anhören‘ und im erneuten Rekurs auf ‚sein System‘, das sich dann auf ‚einfach nur geredet‘ bezieht, worin sich die Absenz von physischer Gewalt ausdrückt. Seine performative Struktur dokumentiert sich hier ebenfalls im Aspekt instrumenteller Lösungsorientierung. Der Begriff ‚man‘ bezieht sich auf ‚Klärung‘, gefolgt von ‚man das klärt‘. Danach setzt sich die implizite Regelhaftigkeit seiner Handlungslogik in den Begriffen ‚es hat‘, gefolgt von ‚wenn man es‘, in Verbindung mit der sequenziellen strukturidentischen Wiederholung von ‚wenn man es‘, und schließlich ‚klärt‘ fort. Darin dokumentiert sich umfassend der

instrumentell-lösungsorientierte Aspekt. In weiteren Passagen finden wir den direktiven Aspekt seiner Nutzerorientierung ebenfalls in Verbindung mit dem Gebrauchswert Handlungsstrategie: „ich soll so ein Tagebuch führen, dass ich das alles aufzeichne, egal, also jede Kleinigkeit, die, wo er mich beleidigt, wo ich grundlos nichts, also, wo ich nichts mache oder so, soll ich dann aufschreiben“ (Osaka, Z: 300-302). Der Begriff ‚Tagebuch‘ als Instrument zur Bearbeitung der Mobbing-Situation verbindet sich mit den Akzenten: ‚führen‘, ‚aufzeichnen‘ und ‚aufschreiben‘, die den Gebrauchswert Handlungsstrategie zeigen. In der performativen Logik zeigt sich dabei der direktive Aspekt in den Begriffen ‚ich soll‘ und ‚soll ich dann‘, die sich sozusagen direkt auf den Gebrauchswert ‚aufschreiben‘ beziehen. Im Gegensatz zu Maria und Melissa interiorisiert Osaka den Gebrauchswert Handlungsstrategie im instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung. Im Resümee wird auch in diesem Beispiel evident, dass Gleiches in unterschiedlichen modi socii der Aneignung interiorisiert wird.

Auch im Beispiel des Gebrauchswertes Handlungsstrategie finden sich in der Empirie identische Wirkungsbelege. Melissa produziert durch die Ko-Produktion eine Steigerung der Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Konfliktstruktur mit ihrer Mutter: „das war dann halt immer so ein bisschen präsenter alles, so wenn dann wieder irgendwie Zoff kam, das ich mir so dachte, genau das, was sie gesagt hat, stimmt eigentlich, wenn man so drüber nachdenkt“ (Melissa, Z: 579-582). Die Begriffe: ‚bisschen präsenter alles‘ in Bezug auf ‚Zoff‘ zeigen die Steigerung der Handlungsfähigkeit am Thema, gefolgt von einem Einsichtsprozess. An anderen Stellen erscheinen Wirkungen aus ihrer Nutzerinnen-Sicht noch deutlicher: „ich glaube, hauptsächlich war es tatsächlich so, dieses sich immer wieder sagen so: das ist nicht dein Problem, also, das ist auch so ein Satz, der fällt mir auch regelmäßig wieder ein, so: ist nicht deins“ (Melissa, Z: 630-632). Sie sagt sich selbst ‚immer wieder‘, dass die problematischen Verhaltensweisen ihrer Mutter nicht zu ihr gehören, was die Begriffe: ‚das ist nicht dein Problem‘ und ‚ist nicht deins‘ in direkter szenischer Rede ausdrücken. Im Fall Maria finden wir identische Belege. In Bezug auf die Bearbeitung ihrer Einschlafprobleme äußert sie: „Oder ich pack die in einen Schrank und dann schiebe ich die Schublade zu. Und wenn ich das unbedingt brauche, dann schließe ich das halt auch noch mal ab oder so. Und hat mir eigentlich ziemlich geholfen“ (Maria, Z: 653-655). Wir sehen hier im Konnex zu oben die Verzahnung vom Gebrauchswert Handlungsstrategie, ‚ich pack die in einen Schrank‘ in Bezug auf ‚schiebe die Schublade zu‘ und in Verbindung mit ‚schließe ich ab‘. Dann bewertet sie dies mit ‚hat mir ziemlich geholfen‘. Sie steigert durch die Interiorisation des Gebrauchswertes ihre Handlungsfähigkeit. An anderen Stellen beschreibt sie diese Steigerungen abstrakter, exemplarisch: „Natürlich auch bei meinem Problem, dass ich

da einfach versuche, was dagegen zu machen und das nicht alles so hinzunehmen, würde ich sagen“ (Maria, Z: 768-769). In Bezug auf ihr ‚Problem‘ beschreibt sie eine Steigerung der Handlungsfähigkeit in den Begriffen ‚versuche, was dagegen zu machen‘ in Verbindung mit ‚nicht alles so hinzunehmen‘. Dies belegt eine Reduktion von Hilflosigkeit durch die Steigerung ihrer Handlungsfähigkeit. Osaka beschreibt dies analog in seinem Thema: „Ja, ich habe mich vielleicht auch ein bisschen geändert. Ich sehe das vielleicht aus einer ganz anderen Perspektive und ich habe es ja vorhin schon gesagt, ich weiß jetzt, wie man mit anderen Menschen umgeht, wie man, wenn die Person einen nicht mag oder so, wie man das trotzdem noch gut machen kann und das ist halt was, das ich auch mitgenommen hab und das hat sich halt auch geändert, sozusagen“ (Osaka, Z: 557-561). Die Begriffe ‚ich‘ in Bezug auf ‚geändert‘ verbinden sich mit ‚anderen Perspektive‘. Sie belegen ein verändertes Subjekt-Welt-Verständnis, gefolgt von ‚ich weiß jetzt, wie man mit anderen Menschen umgeht‘, was die Steigerung seiner Handlungsfähigkeit belegt. Danach folgen Begriffe wie: ‚das trotzdem noch gut machen kann‘, die die Wirkung erneut ausdrücken in Bezug auf ‚mitgenommen habe‘, was die Ko-Produktion mit der Professionellen benennt. Er konkludiert mit ‚geändert‘ und belegt die Wirkung aus seiner Nutzersicht erneut. Insgesamt wird auch in dieser beispielhaften Darstellung evident, dass sich verschiedene Nutzer:innen den identischen Gebrauchswert (hier: Handlungsstrategie) in völlig unterschiedlichen modi socii der Aneignung interiorisieren und daraus eine vergleichbare Wirkung resultiert (hier: Steigerung der Handlungsfähigkeit). Der maximale Kontrast validiert die empirische Struktur.

Die strukturierenden Strukturen der Nutzer:innen sind different und dadurch partizipieren sie an verschiedenen Aspekten des Konjunktiven Erfahrungsraumes der Ko-Produktion, was indirekt über den modus socius deutlich wird. Gleiches wird unterschiedlich angeeignet, dies habe ich beispielhaft an den Gebrauchswerten personaler Sicherheit und Handlungsstrategien aufgezeigt. Abschließend fasse ich die Ergebnisse zusammen und ordne sie ein.

8.3. Einordnung der Empirie

Nun gilt, es die Ergebnisse auf einer abstrakteren Ebene einzuordnen. Dazu werde ich zunächst die strategischen Nutzer:innenorientierungen einzeln kommentieren und danach Schlüsse daraus ziehen. Im Anschluss sollen die Nutzer:innenorientierungen im Sinne des modus socius der Aneignung eingeordnet und diskutiert werden. Die Kommentierung der Empirie ist stets eine

Subjektive, da sie an mein Wissen und meine individuelle Wirklichkeitskonstruktion gebunden ist.

Einordnung der Nutzungsstrategien

1. Die Nutzungsstrategie der Kooperation im Modus der stellvertretenden Aufgabebearbeitung erinnert an zwei Handlungsarten Sozialer Arbeit. Angesprochen ist damit sowohl die ‚Vertretung‘ im Sinne von stellvertretendem Handeln, als auch die ‚Begleitung‘, die über einen längeren Zeitraum kontinuierlich seitens der Professionellen erfolgt (vgl. Herwig-Lempp 2002, S. 5). Offenbar richten sich die Nutzer:innen an beiden Handlungsformen in ihrer strategischen Orientierung aus und nutzen diese Aspekte des Angebots, um in Problemlagen, wie: Beziehungen zu Eltern oder Ämtergängen ihre Unsicherheit zu reduzieren.
2. Die Nutzungsstrategie der Kooperation im Modus des sicheren Ortes reflektiert im ‚schützenden‘ Aspekt aus meiner Sicht die ‚Verschwiegenheit‘, die eine wichtige Voraussetzung, respektive Erwartungsdimension für Vertrauen, darstellt (vgl. Arnold 2009, S.141). Der ‚verlässliche‘ Aspekt verweist ebenfalls implizit auf Vertrauen im Sinne einer Voraussetzung dafür (vgl. ebd., S. 152). In dieser strategischen Orientierung geht es den Nutzer:innen insgesamt offenbar prioritär um den Sicherheitsaspekt der Dienstleistung, denn ein Vertrauensaufbau erfolgt erst auf Basis eines Mindestmaßes an Sicherheit (vgl. Petermann 2013, S. 110). Beide Orientierungsrahmen, die dem Typus inhärent sind, richten sich folglich auf die Angebotsteile der personalen/räumlichen Sicherheit, die für die Nutzer:innen eine herausgehobene Bedeutung haben.
3. Die Nutzungsstrategie der flexiblen Angebotsnutzung steht für eine niederschwellige Form der offenen Nutzung. Die strategische Relevanz wird evident, wenn wir den Sozialraum Schule als Organisationsform der starken Strukturierung begreifen. Schule kann als regelstrukturierter Zwangskontext verstanden werden. Niederschwelligkeit steht demgegenüber für professionelle Hilfe mit geringer Zugangsbarriere im Sinne eines Aspektes des Hilfesystems (vgl. Höllmüller 2017, S. 21), an dem sich die Nutzer:innen orientieren. Hinzu kommen erhebliche Machtasymmetrien der Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktionen. Seitens der Kinder und Jugendlichen bestehen wenige Einflussmöglichkeiten sowohl auf die Organisationsstrukturen als auch die Interaktionsprozesse. Vor diesem Hintergrund offeriert die schulsozialarbeiterische Arbeit im selben Sozialraum Schule eine völlig andere Ausrichtung. Angesprochen sind hier Prinzipien,

die mit Niederschwelligkeit verbunden sind, wie Partizipation oder Bedürfnisorientierung, die aus organisationaler Perspektive das exakte Pendant zur Schulstruktur darstellen und seitens der Nutzer:innen dann abgestimmt auf ihre Bedürfnisse flexibel genutzt werden.

4. Die Nutzungsstrategie der Umnutzung im Modus der Vermeidung von Unterricht verweist auf eine Form des Zugangs zum schulsozialarbeiterischen Angebot, denn die Nutzer:innen vermeiden zwar zunächst den Unterricht, indem sie das Angebot für sich umnutzen. Anschließend erfolgen allerdings Nutzarmachungen, die in Ko-Produktionsprozesse münden, die dann mit den intendierten Programmzielen konvergieren. Im Rückgriff auf die vorliegende Anzahl der Narrationen kann dies nicht umfassend belegt werden. Allerdings deutet sich im Ausblick ein neues Erkenntnisinteresse für die strategische Nutzung von Schulsozialarbeit an – die Nutzarmachung von Schulsozialarbeit auf Basis einer vorherigen strategischen Unterrichtsvermeidung als niederschwelliger Zugang zum Angebot über zunächst nicht-intendierte Programmmerkmale.

In Abstraktum ergibt sich aus meiner Sicht im Nachgang der Einordnung folgende Schlussfolgerung: Der Typus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung und der Typus des sicheren Ortes verweisen dezidiert auf die Relevanz von Sicherheit. Sie zeigt sich einerseits in der Stellvertretung als Ausgleich von Machtasymmetrie und andererseits in räumlichen und personellen Gegebenheiten am Ort Schule, indem die Nutzer:innen verlässlich auf das schulsozialarbeiterische Angebot zurückgreifen können und im Kontakt mit den Professionellen dann den Aspekt der Verschwiegenheit nutzen. Der Ort der Schulsozialarbeit alterniert unter dieser Perspektive zu einem sicheren Ort und die Begleitung durch die Professionellen ermöglicht Stabilität für die Nutzer:innen. Die hohe Bedeutung dieser Aspekte wird evident, wenn wir sie als Voraussetzung für Ko-Produktionen betrachten. Den eigentlichen Aneignungsprozessen gehen strategische Orientierungen als Ausrichtungen an Aspekten des Angebots stets voraus. Nutzer:innen stellen folglich zunächst Sicherheit her, bevor sie sich überhaupt auf die Ko-Produktion einlassen. Den offenkundig hohen Stellenwert von Sicherheit können wir beispielsweise in der Verbindung von Individuum und Gesellschaft beschreiben. In einer Welt, in der traditionelle Bindungen erodieren, permanent Veränderungsprozesse stattfinden, die eine zunehmende soziale Differenzierung produzieren und zu einer Steigerung von Risiko im Sinne der makrostrukturellen Erwartungshaltung an eine individualisierte Lebensgestaltung führen, entstehen zunehmend Überforderungssituationen, so wie ich sie in Kapitel 2.2.1. im Sinne der umweltbezogenen Anforderungen und den daraus resultierenden Auswirkungen auf Schule beschrieben habe. Diese

gesamtgesellschaftlichen Prozesse wirken sich auch auf die Beziehungen der Menschen aus, die sich unter anderem in einer Reduktion von intimen Vertrauensbeziehungen (vgl. Zeller 2011, S. 94) ausdrücken. Gleichzeitig ist das Individuum vor dem Hintergrund des genuinen Bindungsbedürfnisses (vgl. Buchheim 2007, S. 68) existentiell auf Sicherheit angewiesen, was zwar im Säuglings- und Kindesalter besonders relevant ist (vgl. Höger 2011, S. 65), allerdings ebenso im Jugend- und Erwachsenenalter fortwirkt, da sich die Bindungsmuster in Form von Repräsentanzen generalisierter Interaktionserfahrungen in inneren Arbeitsmodellen verdichten (vgl. Biermann-Ratjen 2012, S. 79). So ist das Sicherheitsbedürfnis lebenslang konstitutiver Teil des Menschen. Die Falldarstellungen der Jugendlichen verdeutlichen damit korrespondierend erodierte oder konfligierende familiäre Strukturen. So wundert es nicht, dass viele von ihnen misstrauisch sind und zunächst versuchen, für sich Sicherheit herzustellen. Unter dieser Perspektive können wir auch den Aspekt der flexiblen Angebotsnutzung interpretieren. Die stete Verfügbarkeit auch ohne Termin protegiert gleichfalls Sicherheit und offeriert eine Niederschwelligkeit, die der Lebenssituation von Jugendlichen im Sozialraum Schule (als Ausdruck einer geringen Flexibilität) gerecht wird. Schließlich weist die Erkenntnis, dass die Nutzung des schulsozialarbeiterischen Angebots auch für eine Insubordination der schulischen Autorität qua zwangsgebundener Teilnahme an Unterricht stehen kann, darauf hin, dass es nicht darum geht, Schüler:innen um jeden Preis an die Struktur der Schule anzupassen, sondern die Vermeidung als Zugang zu nutzen, um Ko-Produktionsprozesse zu initiieren. Anfängliche Umnutzungen können dann seitens der Nutzer:innen in aktive Nutzbarmachungen münden, die anschließend mit den Programmmerkmalen korrespondieren.

Einordnung der modi socii von Aneignung

1. Aneignung im modus socius pädagogischen Halts impliziert drei Aspekte, die auf verschiedene Dinge verweisen: Die Nutzer:innenorientierung an einer einführend-verstehenden Interaktionsstruktur erinnert an professionelle Empathie, wie sie in der Beziehungsgestaltung, beispielsweise aus dem Personzentrierten Ansatz, praktiziert wird, indem sich die Professionelle einerseits in die innere Erlebniswelt der Nutzer:in einfühlt und diese begleitet. Andererseits korrespondiert damit die kognitive Dimension des Verstehens, in der die Sinngehalte in Rückkopplung zur inneren Welt der Nutzer:in aktiv aufgenommen werden (vgl. Finke 2010, S. 28, 29ff.). Nutzer:innen richten sich innerhalb der Ko-Produktionen also an diesem Aspekt professioneller Beziehungsgestaltung aus. Damit korrespondiert ebenfalls die Nutzer:innenorientierung an einer

bedingungsfreien Interaktionsstruktur. Sie weist auf die professionelle Haltung der bedingungsfreien Annahme im Sinne einer akzeptierenden Einstellung der Professionellen (vgl. Mearns et al. 2016, S. 141) hin, die besagt, dass der Mensch in seinem So-Sein in Absenz von Wertungen anerkannt wird (vgl. Kriz, 2011, S. 22). Der beistehende Aspekt erinnert gleichwohl an ein Element der Beziehungsarbeit. Angesprochen ist damit die Präsenz als Haltung seitens der Professionellen so, wie sie beispielsweise die Grundlage des Focusing-Ansatzes nach Gendlin ist. Präsenz kann verstanden werden als Erreichbarkeit im gegebenen Augenblick (vgl. le Coutre 2016, S. 39) im Verständnis psychologischer und physischer Anwesenheit gleichermaßen. Es geht um das ‚Daseins‘ als Haltung seitens der Professionellen (vgl. Wiltschko 2003, S. 55). Präsenz als Haltung offeriert außerdem die Verfügbarkeit der professionellen Beziehung im gegebenen Moment (vgl. le Coutre 2016, S. 39).

Die Bezeichnung des Typus pädagogischen Halts als Abstraktum der drei Nutzer:innenorientierungen erinnert unter anderem an Beschreibungen aus der Traumapädagogik. Pädagogischer Halt steht dort dafür, dass die Nutzer:innen Ruhe, Geduld und Verbundenheit bei den Professionellen suchen. Diese interagieren analog dazu in haltender Annahme des ‚Mit-Seins‘ und tragen Anliegen der Nutzer:innen durch ihre Präsenz ‚mit‘ (vgl. Sauerer/Weiß 2021, S. 182), so, wie es die Nutzer:innenorientierung an einer beistehenden Interaktionsstruktur impliziert. Diese Präsenz erfolgt außerdem ohne Bedingungen, was die Wertschätzung als Teil der Annahme der Nutzer:innen reflektiert. Sie steht in Referenz zur Grundhaltung des Personzentrierten Ansatzes im Aspekt der Bedingungsfreiheit, wie ich sie aufgeführt habe. Der pädagogische Halt impliziert schließlich den Aspekt des Erschließens und gemeinsamen Verstehens von Gefühlen und Zusammenhängen, wie er auch im von mir beschriebenen Vorgehen aus dem Personzentrierten Ansatz als einführend-verstehende Beziehungsgestaltung zu finden ist (vgl. ebd.). Besagte Aspekte sind den konjunktiven Erfahrungsstrukturen der Orientierungsrahmen der Nutzer:innen von Schulsozialarbeit inhärent, wenngleich das Thema Traumatisierung hierbei kaum eine Rolle spielt (außer Interviewpartnerin 1 im Nebenthema ohne direkten Bezug zur Schulsozialarbeiterin) und kein expliziter traumapädagogischer Bezug seitens der Professionellen oder deren Aufgabenbeschreibungen besteht. Der modus socius pädagogischen Halts kann folglich als handlungslogische Ausrichtung an der Ko-Produktion im Sinne einer professionellen Beziehung verstanden werden, sie beginnt oftmals dort, wo Nutzer:innen „nach Ersatz für verlorene zwischenmenschliche Qualitäten suchen“ (Krüger 2021, S. 513) und reflektiert einen spezifischen Interaktionsmodus zwischen Nutzer:innen und Professionellen (vgl. Becker-Lenz

2014, S. 355) als „interaktionales Prozessgeschehen“ (Gahleitner 2017, S. 327). Der pädagogische Halt drückt sich meines Erachtens auch in der Überforderung aus, die darin besteht, dass Beziehungen heutzutage in einer entgrenzten Gesellschaft, die wenig klare Vorstellungen impliziert, integriert sind (vgl. Gahleitner 2020, S. 327). So korrespondiert der *modus socius* pädagogischen Halts mit den Nutzungsstrategien, denn Nutzer:innen nutzen Sicherheitsaspekte des Angebots und schließen dann in Orientierung am pädagogischen Halt im Sinne einer professionellen Beziehungsgestaltung mit haltender Annahme an. Inversiv begegnen Professionelle der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit ihren Nutzer:innen offenkundig mit haltender Annahme und aktiver Beziehungsgestaltung in den Ko-Produktionsprozessen. In diesem *modus socius* protegieren sie dann Aneignungsprozesse der Nutzer:innen. Schließlich können wir den *modus socius* als konstitutive Beziehungsarbeit im Sinne einer diffusen sozialen Beziehung¹²¹ einordnen. Solche Beziehungen stehen dafür, dass die ganze Person der Professionellen beteiligt ist. Sie gelten als nicht austauschbar und dem Thema Vertrauen kommt hierbei besondere Relevanz zu, da diese Art der Sozialbeziehung nicht durch Rollen limitiert ist (vgl. Becker-Lenz 2014, S. 360), was ich in Form von Sicherheit auch in Korrespondenz zu den strategischen Orientierungen bereits diskutiert habe. Aneignung im *modus socius* pädagogischen Halts steht für umfangreiche Aspekte professioneller Beziehungsarbeit, die sich in Abstraktum mit dem Begriff der diffusen sozialen Beziehung fassen lassen.

2. Aneignung im instrumentellen *modus socius* direktiver Hilfestellung impliziert zwei Aspekte, die es einzuordnen gilt. Der direktiv-helfende Orientierungsrahmen steht für eine Ausrichtung an einer klar strukturierten Ko-Produktion, die kontrastierend zu den anderen Aspekten asymmetrisch wirkt, gleichzeitig jedoch einen helfenden Anteil impliziert. Die Fälle, in denen dieser Aspekt rekonstruiert werden konnte, stehen allesamt in Verbindung mit dem instrumentell-lösungsorientierten Aspekt. Es besteht keine Abweichung im vorliegenden Material, sodass beide Aspekte zwar getrennt herausgearbeitet werden können, aber gleichwohl aufeinander verweisen. So wirkt die Synkretion der Teilaspekte wie eine Lösungsorientierung als Haltung (vgl. Schlippe/Schweitzer 2016, S. 56) der Nutzer:innen in Orientierung an Vorstellungen eines guten Ergebnisses (vgl. Lemme/Körner 2022, S. 116f.) in Verbindung mit pragmatischer Präsenz, in der das Wissen um wirksame Handlungen entscheidend scheint (vgl. ebd., S. 65), was den

¹²¹ Siehe dazu auch die strukturtheoretische Professionstheorie von Oevermann vgl. beispielsweise Oevermann 1996.

instrumentellen Teilaspekt und klar strukturierte direktive Anweisungen, an denen sich die Nutzer:innen orientieren, charakterisiert.

In diesem *modus socius* geht es weniger um emotionale Gehalte, als vielmehr um klar strukturierte Lösungen, die in konkreten Situationen helfen. Charakteristisch ist außerdem der Pragmatismus, mit dem sich die Jugendlichen an den Interaktionsstrukturen orientieren. Obgleich eine direkte beziehungsorientierte Kooperation ausbleibt, arbeiten sie dennoch mit den Professionellen zusammen und rezipieren instrumentell Gehalte, die ihre konkreten Probleme lösen. Auffällig ist außerdem, dass es sich in den rekonstruierten Fällen ausschließlich um männliche Nutzer handelt. Dies wirft einerseits die Frage auf, ob geschlechtliche Aspekte eine besondere Relevanz für diesen *modus socius* besitzen, andererseits ist die Fallzahl zu gering, sodass ich eine solche Zuschreibung nicht vornehmen möchte. In Analogie zum pädagogischen Halt scheint hierfür der Begriff der spezifischen Sozialbeziehung passend. Spezifische Sozialbeziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Nutzer:innen Vertrauen als Rollenerwartung an die Professionellen auf deren Rolle beziehen. Diese wiederum ‚spielen‘ ihre Rolle so, wie sie institutionell vorgesehen ist (vgl. Becker-Lenz 2014, S. 360). Wir sprechen auch vom spezifischen Vertrauen, das sich auf die Rolle der Professionellen bezieht im Sinne von Vertrauen in das System (vgl. Zeller 2011, S. 100). Außerdem offeriert die Direktivität, die dem *modus socius* immanent ist, eine starke Strukturierung, die ebenfalls für eine an Sicherheit ausgerichtete Beziehungsgestaltung stehen kann, denn wenn eine Nutzer:in beispielsweise aufgrund von Konflikten desorientiert ist, wird das Sicherheitsbedürfnis frustriert. Diese Frustration kann dann im Rekurs auf eindeutige und antizipierbare Handlungsabfolgen reduziert werden (vgl. Petermann 2013, S. 111). Auch hier hat Sicherheit eine herausgehobene Bedeutung, das wird durch die Einordnung deutlich. Wenn wir uns beispielhaft einige Zitate der betreffenden Nutzer dieses *modus socius* ansehen, wird deutlich, dass sowohl Vertrauen an die Rollenerwartungen als auch antizipierbare Handlungsabfolgen vorhanden sind. Interviewpartner 1 deutet die Rolle der Professionellen folgendermaßen: „Naja, so bisschen wie eine Art Lehrerin, die ein bisschen mehr den sozialen Teil des Studiums sich angeguckt“ (Interviewpartner 1, Z: 100-101). Hierin zeigt sich, dass er eine klare Rollenerwartung hat, nämlich die Bearbeitung des sozialen Teils in der Schule. Diese Erwartung setzt er dann in der Ko-Produktion um, indem er die Professionelle repetitiv in Konfliktsituationen für sich nutzt: „dass man zu ihr halt auch gehen kann, wenn man Probleme mit anderen Schülern hat“ (Interviewpartner 1, Z: 109-110). Die Rollenzuschreibung bezieht sich also auf die Lösung von sozialen Problemen, was in Konnotation des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit eine Charakteristik der spezifischen Sozialbeziehung

darstellt und seitens der Professionellen mit den Programmmerkmalen nach § 13 SGB VIII korrespondiert. Auch eindeutig antizipierbare Handlungsabfolgen sind im Material enthalten: „weil, man hatte so ein System, also ich sag mal so eine Klärung, wenn man das klärt. Also erstmal so beide Seiten anhören und dann irgendwie, ich fand das ganz aufregend und es hat halt einfach sein System so und es hat mir sehr gut gefallen und nicht wie zum Beispiel, wenn man es, keine Ahnung, zum Beispiel wenn man es untereinander klärt“ (Osaka, Z: 145-149). Osaka spricht hier von einem Konfliktlösesystem im Sinne einer klar strukturierten Vorgehensweise. So kann er die Handlungsabfolgen im Falle von Konflikten durch die Beanspruchung der Dienstleistung antizipieren. Der direktiv-helfende Aspekt ist für ihn deshalb von großer Bedeutung. Aneignung im instrumentellen modus socius direkter Hilfestellung kann also auch als Form der spezifischen Sozialbeziehung eingeordnet werden.

3. Aneignung im kooperativen modus socius non-direktiv informeller Hilfestellung weist erhebliche Kontraste zur instrumentellen Direktivität auf. Zunächst erinnert der non-direktive Aspekt stark an ein Kernelement des Personzentrierten Ansatzes, so wie er ursprünglich von Carl R. Rogers in seinem Buch der non-direktiven Beratung grundiert wurde: „daß Einsicht vom Klienten erlangt werden muß und ihm nicht durch irgendeinen direktiven Ansatz vermittelt werden kann. Einsicht beinhaltet Entscheidungen, die nur der Klient allein treffen kann.“ (Rogers 1985, S. 190). Heute steht Non-Direktivität vor allem für ein Element der Beziehungsgestaltung, in dem Professionelle auf direkte, lenkende, kontrollierende und manipulierende Handlungen verzichten (vgl. Huttrer 2003, S. 217f.). Der Fokus auf Lösungen kann analog zum vorherigen modus socius als generelle Ausrichtung an die Zukunft beschrieben werden, im Sinne einer Vorstellung der Nutzer:innen, die ein für sie gutes Ergebnis impliziert, indem ihre Relevanzstruktur auf Lösungen ausgerichtet ist (vgl. Lemme/Körner 2022, S. 116f.). Im Gegensatz zum instrumentellen modus socius geschieht dies kooperativ, denn die Nutzer:innen richten sich dezidiert an der Beziehung zur Professionellen aus und die Orientierung an Lösungen kann hier als gemeinsames ‚Werk‘ in der Ko-Produktion mit der Professionellen gefasst werden. Schließlich können wir den informellen Aspekt als Ausdruck des persönlichen Vertrauens fassen. Es bezieht sich auf das ‚Sein‘ der Professionellen. Für die Nutzer:innen werden in diesem Zusammenhang Gehalte von Prozessen erst annehmbar, wenn Professionelle Interesse an der ganzen Person zeigen. Persönliches Vertrauen beinhaltet folglich eine hohe Relevanz bei der Konstruktion von Arbeitsbündnissen (vgl. Zeller 2011, S. 100f.).

Insgesamt charakterisiert dieser *modus socius* keine direktiven Gehalte in Bezug zu spezifischen Rollen und antizipierbaren Handlungsabfolgen, sondern priorisieren die Nutzer:innen in Ausrichtung an Lösungen eine kooperative Zusammenarbeit im Fokus persönlicher Elemente. So können wir ihn mit dem Begriff der persönlichen Sozialbeziehung charakterisieren. Solche Beziehungen sind strukturiert mit Wissen, das für die einzelnen Nutzer:innen eine hohe persönliche Bedeutung hat (vgl. Gahleitner 2017, S. 274), was in der oben dargestellten Vielfalt der persönlichen Themen deutlich wurde. Dazu gehören Merkmale wie „Unersetzbarkeit und Kontinuität“ (Gahleitner 2017, S. 274). Weiter zeichnet sich eine solche persönliche Sozialbeziehung dadurch aus, dass sowohl eine Auseinandersetzung mit tiefen Themen als auch Gespräche über alltägliche Banalitäten erfolgen, die dann Ausdruck stabilisierender Momente für diese Beziehung sind (vgl. Gahleitner 2017, S. 275). Folglich kommt auch hierin der Sicherheit eine prominente Rolle zu. In den Fällen wird evident, dass erst durch die Nutzer:innenorientierung an dieser persönlichen Sozialbeziehung überhaupt ein Ko-Produktionsprozess zur Bearbeitung der Problemlagen initialisiert werden kann, da die Nutzer:innen durch diese Beziehungsstruktur das nötige Maß an Sicherheit fassen können. Eindrücklich dokumentieren dies beispielsweise die Fälle Maria oder Interviewpartnerin 5 (siehe dazu auch Punkt 8.2.3.3.). Insgesamt zeigen die Fallstrukturen sehr deutlich auf, dass die Nutzer:innen die Dienstleistung vor dem Hintergrund von hoch belastenden psychosozialen Problemlagen beanspruchen, in der dann die Aspekthaftigkeit der persönlichen Sozialbeziehung in Momenten wie Freizeitgestaltung o. Ä. erscheint. Eine Kommunikation über alltägliche Banalitäten wurde ebenso rekonstruiert: „einfach zum privat Quatschen“ (Interviewpartnerin 5, Z: 601-602), wie hier exemplarisch ausgedrückt. Im Kontrast zur persönlichen Sozialbeziehung steht die spezifischen Sozialbeziehung. Sie bezieht sich auf die Rollenerwartung, die hierbei eher in den Hintergrund rückt. Gleichwohl ist sie Teil der diffusen Sozialbeziehung, priorisiert aber dezidiert den Aspekt der Persönlichkeit der Professionellen, während die Rollenerwartungen weitgehend in den Hintergrund rücken, dies wird im Material deutlich. Die Relevanz der persönlichen Sozialbeziehung wird auch vor dem Hintergrund der Institution Schule erklärbar, in der die Lehrkräfte solche persönlichen Bedeutungen aufgrund der Schulstrukturen nur ungenügend berücksichtigen können.

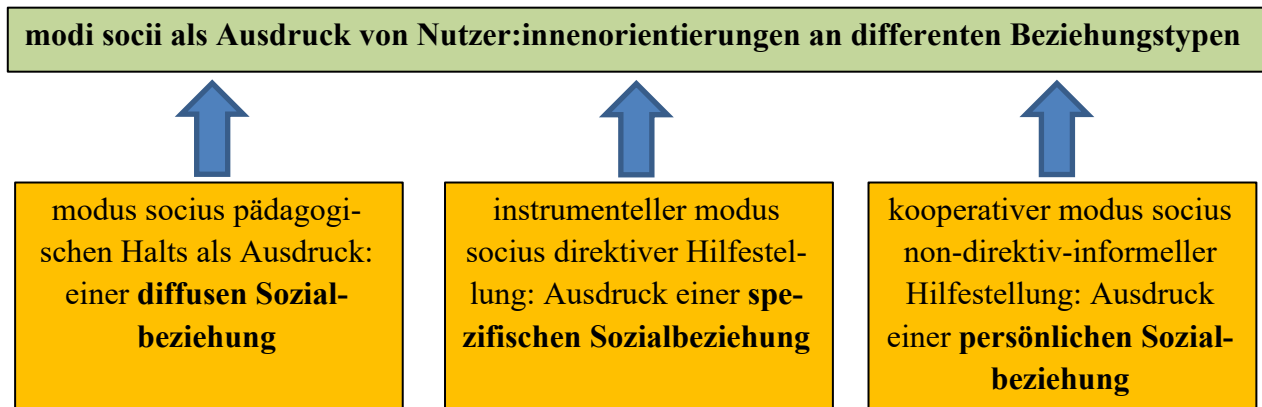


Abbildung 19: Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse (Quelle: selbst erstellt)

Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit orientieren sich im Erbringungsverhältnis also in verschiedenen modi socii an der Ko-Produktion mit der Professionellen. Diese Nutzer:innenorientierungen können als Ausdruck differenter Beziehungstypen eingeordnet werden. Die Aneignung von Gebrauchswerten erfolgt sodann stets auf Basis dieser modi. Der Vorgang der Interiorisation kann hierbei nicht konkret aufgezeigt werden, allerdings offerieren die modi socii Formen der Ausrichtung der Handlungslogik der Nutzer:innen in den Interaktionsprozessen, auf deren Basis dann Aneignung erfolgt. So lässt sich darauf zumindest schließen, denn ohne die besagten Nutzer:innenorientierungen an den Beziehungstypen würde keine Ko-Produktionen entstehen. Schließlich pointieren die Nutzungsstrategien zumindest prioritär die Relevanz von Sicherheit aus Nutzer:innensicht in Bezug auf das schulsozialarbeiterische Angebotsrepertoire. Die modi socii der Aneignung unterstreichen hingegen die Relevanz von Beziehungsarbeit im Sinne der konkreten Interaktion seitens der Nutzer:innen. Auch hier kommt dem Sicherheitsbegriff – rein interaktional – eine prioritäre Bedeutung zu, auf deren Basis sich dann differente Gebrauchswerte konstituieren, das konnte aufgezeigt werden. Die Belege für erfolgreiche Aneignungsprozesse können im Anschluss an die Nutzer:innenorientierungen sowohl über den Gebrauchswertbegriff als auch den subjektorientierten Wirkungsbegriff gefasst werden, was ich abschließend in einer Diskussion der Ergebnisse skizzieren will.

9. Diskussion der Ergebnisse

Zunächst werde ich die Ergebnisse in Verbindung mit dem aktuellen Stand der sozialpädagogischen Nutzerforschung setzen und einige Weiterentwicklungen vornehmen (9.1.) Danach erfolgt eine Reflexion der Ergebnisse in Bezug zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit, die gleichfalls Ableitungen für die schulsozialarbeiterische Handlungspraxis impliziert (9.2.).

9.1. Reflexion in Bezug auf den Stand der sozialpädagogischen Nutzerforschung

Wenngleich die Dissertation im Handlungsfeld Schulsozialarbeit erfolgte, so sind aus meiner Sicht doch einige Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Nutzerforschung zu thematisieren. Zunächst kann festgestellt werden, dass eine umfangreiche Konzeption des Aneignungsbegriffs, so wie sie hier vorgelegt wurde, das theoretische Fundament um Erkenntnisse zum Vorgang bereichern kann. Daraus resultieren außerdem umfangreiche methodologische Schlussfolgerungen, wie ich sie hier als Konglomerat aus Subjektwissenschaft, Interpretativen Paradigma und Praxeologischer Wissenssoziologie gezogen habe. Diese wiederum ermöglichen eine tiefere Durchdringung der Theorie und generieren damit neue Sichtweisen auf die Nutzung Sozialer Arbeit. Außerdem eröffnet ein solcher Rahmen neue Perspektiven für die konkrete Forschungspraxis. So konnten in dieser Dissertation trotz der Corona-Situation alternative methodische Vorgehensweisen bei der Rekonstruktion der Nutzung von Schulsozialarbeit angewandt werden. Das Konstrukt der ‚Nutzer:innenorientierung‘ als Verdichtung der empirischen Struktur offeriert neue Erkenntnisse für die sozialpädagogische Nutzerforschung, die ich nachfolgend skizzieren möchte. Aus der Empirie können Einblicke zum Grundvorgang der Nutzung verdichtet werden. Abbildung 20 visualisiert meinen Gedankengang:

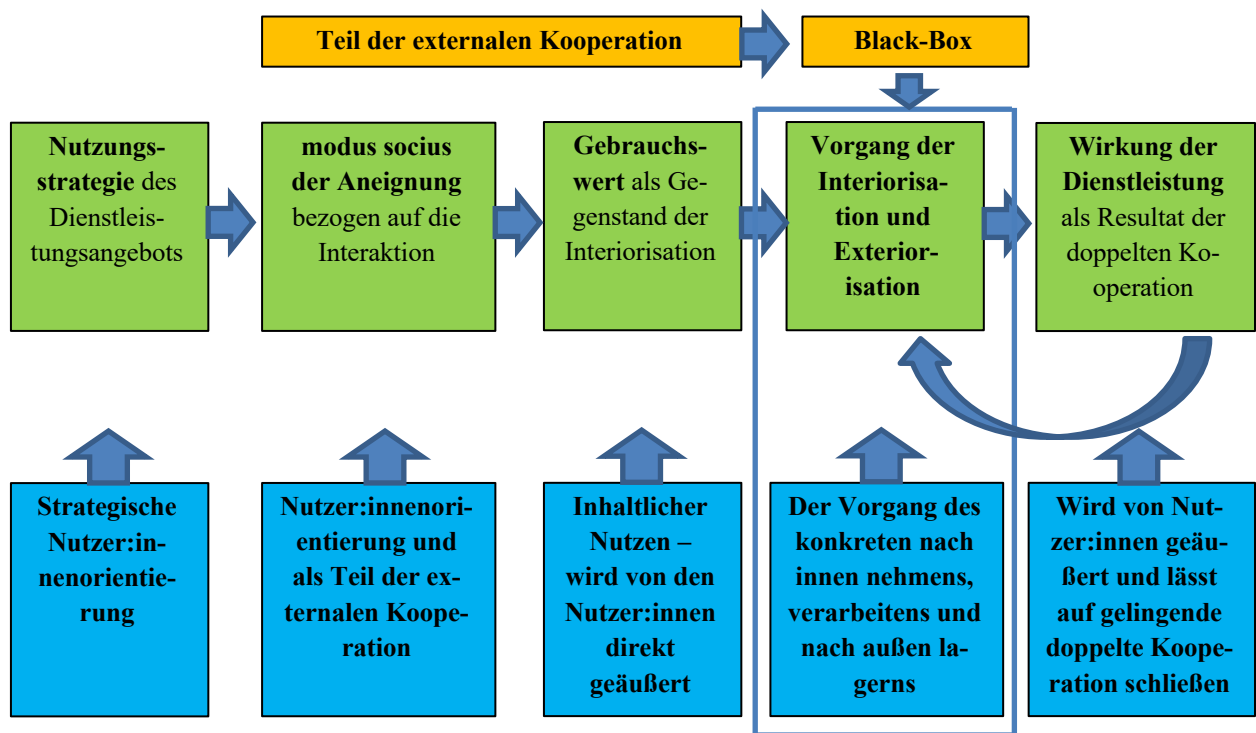


Abbildung 20: Grundvorgang der Nutzung (Quelle: selbst erstellt)

Der von mir vorgeschlagene Grundvorgang stellt eine Möglichkeit der Rekonstruktion des Nutzungs-Prozesses in Verbindung mit der inhaltlichen Nutzendimension und der Wirkung dar. Aus dieser Perspektive agieren Nutzer:innen zunächst stets strategisch, indem sie bestimmte Aspekte aus dem Dienstleistungsangebot sowohl in propositionaler als auch performativer Logik nutzen. Auf Basis dieser Angebotsnutzung erfolgt dann die Nutzer:innenorientierung innerhalb der Interaktion im Sinne des modus socius der Aneignung. Diese Orientierung ist bereits Teil der externalen Kooperation des Aneignungsprozesses. Nutzer:innenorientierungen beziehen sich nicht auf die konkrete Interiorisation, aber ermöglichen die Feststellung erfolgreicher Ausrichtungen der Handlungslogiken in den Ko-Produktionen. Außerdem schließt aus meiner Sicht der konkrete Gebrauchswert am modus socius an. Die Nutzer:innen benennen ihn in propositionaler Logik direkt aus ihrem subjektiven Relevanzkontext heraus. Danach erfolgt die direkte Interiorisation – als das nach innen nehmen äußerer Gehalte – sowie die internale Selbstregulation der Verarbeitung des Gebrauchswertes, die dann in eine Aktualisierung der Potentialität der Nutzer:in mündet. Sie wirkt exteriorisierend auf die Ko-Produktion zurück und finalisiert damit die doppelte Kooperation. Der Vorgang bleibt nach wie vor eine Black-Box, die ich mit den durchgeführten Methoden nicht angemessen erhellen konnte. Die Wirkung der Dienstleistung verstehe ich schließlich als das Resultat gelingender doppelter Kooperationsprozesse. Im Sinne des subjektorientierten Wirkungsbegriffs benennen die Nutzer:innen selbst

veränderte Zustände als Resultate verarbeiteter Gebrauchswerte. Aus den Narrationen lässt sich dann rekursiv auf gelingende Aneignungsprozesse zumindest schließen, wenngleich diese nicht direkt beobachtbar sind. Anhand eines Fallbeispiels will ich diesen Vorgang abschließend verdeutlichen.

(1) Wir beginnen mit der nutzungsstrategischen Ausrichtung an der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit. Interviewpartnerin 1 nutzt den Angebotsaspekt der flexiblen Angebotsnutzung: „Ja, Ja, also, wie sage ich das halt. Ja, irgendwie immer recht unterschiedlich. Manchmal halt dieses spontane, aber halt auch dieses, wo man halt auch, was heißt Termine, aber man macht sich halt aus, wo man sich trifft“ (Interviewpartnerin 1, Z: 340-342). Sie beansprucht die Dienstleistung teilweise ad hoc, teilweise terminiert, worin sich die flexible Nutzung des Angebots zeigt. Außerdem nutzt sie die Professionelle in stellvertretender Aufgabenbearbeitung: „Ok, ich weiß, dass du beispielsweise psychologische Hilfe brauchst. Ich mache ein Termin bei der Psychologin aus und wir gehen da gemeinsam hin“ (Interviewpartnerin 1, Z: 635-636). Wie die Narration zeigt, nutzt Interviewpartnerin 1 die Schulsozialarbeiterin zur Terminabsprache bei einer Psychologin. Die Handlung der Terminierung führt die Professionelle für die Nutzerin aus. Der Angebotsaspekt der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung zeigt sich also hierin deutlich.

(2) Durch die subjektive Beschreibung der Interaktion können wir dann die konkrete Nutzerinorientierung bezogen auf den Aneignungsprozess performativ rekonstruieren. Interviewpartnerin 1 agiert im modus socius des pädagogischen Halts. Dabei erfolgt ihre Orientierung an zwei Aspekten: „Also, wenn ich daran denke, dass ich alles alleine, also ich war achtzehn oder achtzehn und jetzt neunzehn und ich hätte nicht gewusst, dass ich zu der und der Stelle gehen kann, dass mir das Geld zusteht. Da bin ich irgendwie echt erleichtert, dass ich da nicht irgendwie so verloren bin in der ganzen Zeit“ (Interviewpartnerin 1, Z: 965-968). Die Passage zeigt exemplarisch den beistehenden Aspekt, der sich unter anderem in den Begriffen ‚nicht irgendwie so verloren‘ dokumentiert. Hinzu kommt ihre Nutzerinorientierung am bedingungsfreien Aspekt, exemplarisch: „ich konnte sagen, was ich möchte und es wurde halt akzeptiert und meine Meinung hat gegolten“ (Interviewpartnerin 1, Z: 521-522). In Begriffen, wie ‚sagen was ich wollte‘ oder ‚hat gegolten‘, dokumentiert sich der zweite Aspekt ihres modus socius.

(3) Die Nutzerin eignet sich also Gehalte im modus socius pädagogischen Halts an. Diese Gehalte benennt sie aus ihrem subjektiven Relevanzkontext heraus, was wir vor dem Hintergrund der Sozialpädagogischen Nutzerforschung als inhaltlichen Nutzen einordnen können. Wir sprechen dabei von den konkreten Gebrauchswerten, wie beispielsweise positive Bestärkung: „Da hat sie mich auch aufgebaut“ (Interviewpartnerin 1, Z: 545) und: „Du schaffst das. Und ja, das habe oder hatte ich halt einfach nicht. Und da war sie die, diejenige, die gesagt hat: Ja du schaffst das“ (Interviewpartnerin 1, Z: 985-987). Hinzu kommt der Gebrauchswert der personalen Sicherheit, exemplarisch: „aber in diesem Chaos, was man vielleicht hat, dann in sich einfach Struktur reinzubringen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 319-320). Aus meiner Sicht benennt sie damit in der Narration retrospektiv die ‚Gegenstände‘ der Interiorisation.

(4) Der nachfolgende Vorgang des konkreten ‚wie‘ der Interiorisation und die internale Selbstregulation bleiben als Teile der doppelten Kooperation eine Black-Box. Allerdings benennt die Nutzerin Wirkungen aus der Ko-Produktion, wie beispielsweise psychosoziale Entlastung: „Ich habe den Kopf freier“ (Interviewpartnerin 1, Z: 796) und: „Und einmal das und auch einfach, dass ich halt nachts irgendwie auch besser schlafen kann. Also wie gesagt, dass ich dann nachts nicht mehr darüber nachdenke: Oh Gott, ich sollte noch das machen, auf einmal in der Nacht und: Da muss ich mich dran jetzt setzen“ (Interviewpartnerin 1, Z: 856-859). Hinzu kommen Wirkungen, wie die Steigerung des Selbstbewusstseins, exemplarisch: „auch so dieses Selbstbewusstsein: Deine Meinung zählt genauso viel wie alle anderen und wenn es Sachen, die dich betreffen, sind, dann zählt deine Meinung hundert Prozent. Da ist es egal, was irgendjemand möchte. So und. Ja, das fand ich sehr schön und das habe ich auch irgendwie, das war einer der Punkte, die ich halt von der Schulsozialarbeit gelernt habe und für mich persönlich auch mitnehmen konnte.“ (Interviewpartnerin 1, Z: 545-550) oder: „Einmal auch auf mich zu hören, also auf meinen Körper“ (Interviewpartnerin 1, Z: 817-818). Diese und weitere Aussagen belegen gelingende doppelte Kooperationen vor dem Hintergrund der Ko-Produktion mit der Professionellen.

Die Nutzerin orientiert sich also strategisch an der flexiblen Angebotsstruktur und der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung. In der konkreten Interaktion erfolgt dann eine Nutzerinorientierung im modus socius des pädagogischen Halts. Auf Basis dieser Ausrichtung an der interaktionalen Struktur in der Ko-Produktion identifiziert sie für sich verschiedene Gebrauchswerte wie positive Bestärkung oder personale Sicherheit. Sie beschreibt schließlich aus ihrem subjektiven Relevanzkontext heraus die Wirkungen der Ko-Produktion, die beispielsweise als

psychosoziale Entlastung oder Steigerung des Selbstbewusstseins gefasst werden können. In dieser Rekonstruktion wird evident, dass sie Aneignungsprozesse durch die Ko-Produktion mit der Professionellen vollzogen hat, was die Äußerungen zur Wirkung belegen. Daraus können wir auf gelingende doppelte Kooperationen schließen, allerdings das ‚Wie‘ der Interiorisation nicht konkret bestimmen. Außerdem ist nicht erkennbar, welcher Gebrauchswert zu welcher Wirkung führt.

Wenngleich einige Dinge nicht sichtbar werden, so kann doch der Gesamtprozess der Nutzung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit aus dem Material heraus rekonstruiert werden. Gleichwohl konnte ich die Black-Box um den Aneignungsbegriff zumindest reduzieren. Deshalb ergeben sich daraus aus meiner Sicht Konsequenzen für das Grundmodell der Sozialpädagogischen Nutzerforschung. Ich schlage sowohl eine Erweiterung der Nutzen-Kategorie als auch der Nutzungskategorie vor:

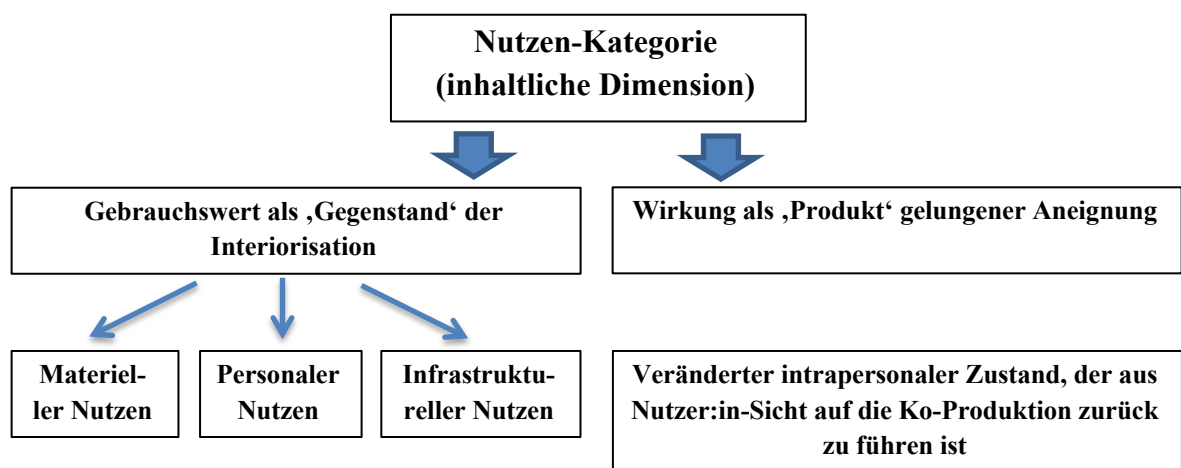


Abbildung 21: Erweiterung der Nutzen-Kategorie (Quelle: selbst erstellt)

Mein Vorschlag impliziert die Erweiterung der Nutzen-Kategorie um den Wirkungsaspekt. Denn die Empirie zeigt, dass es möglich ist, zwischen dem Gebrauchswert als Gegenstand der Interiorisation und der Wirkung als Produkt vollendeter Aneignung zu differenzieren. Im ursprünglichen Modell fassen Oelerich und Schaarschuch Gebrauchswerte und Wirkungen synonym. Eine differenziertere Aufschlüsselung der Wirkungen im Sinne von Nutzen-Unterkategorien nehme ich an dieser Stelle für das Grundmodell nicht vor, da ich zwar Wirkungen eruiert habe (siehe Kapitel 9.2.), diese beziehen sich allerdings spezifisch auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit, korrelieren folglich mit der Angebotsstruktur, was eine grundlegendere Abstraktion verhindert. Dazu gehört ebenfalls die Tatsache, dass eine einzelne Dissertation nur

begrenzte Aussagekraft impliziert. Die Trennung von Gebrauchswert und Wirkung scheint hingegen grundsätzlich möglich, da das Material per se in allen Interviews darauf verweist.

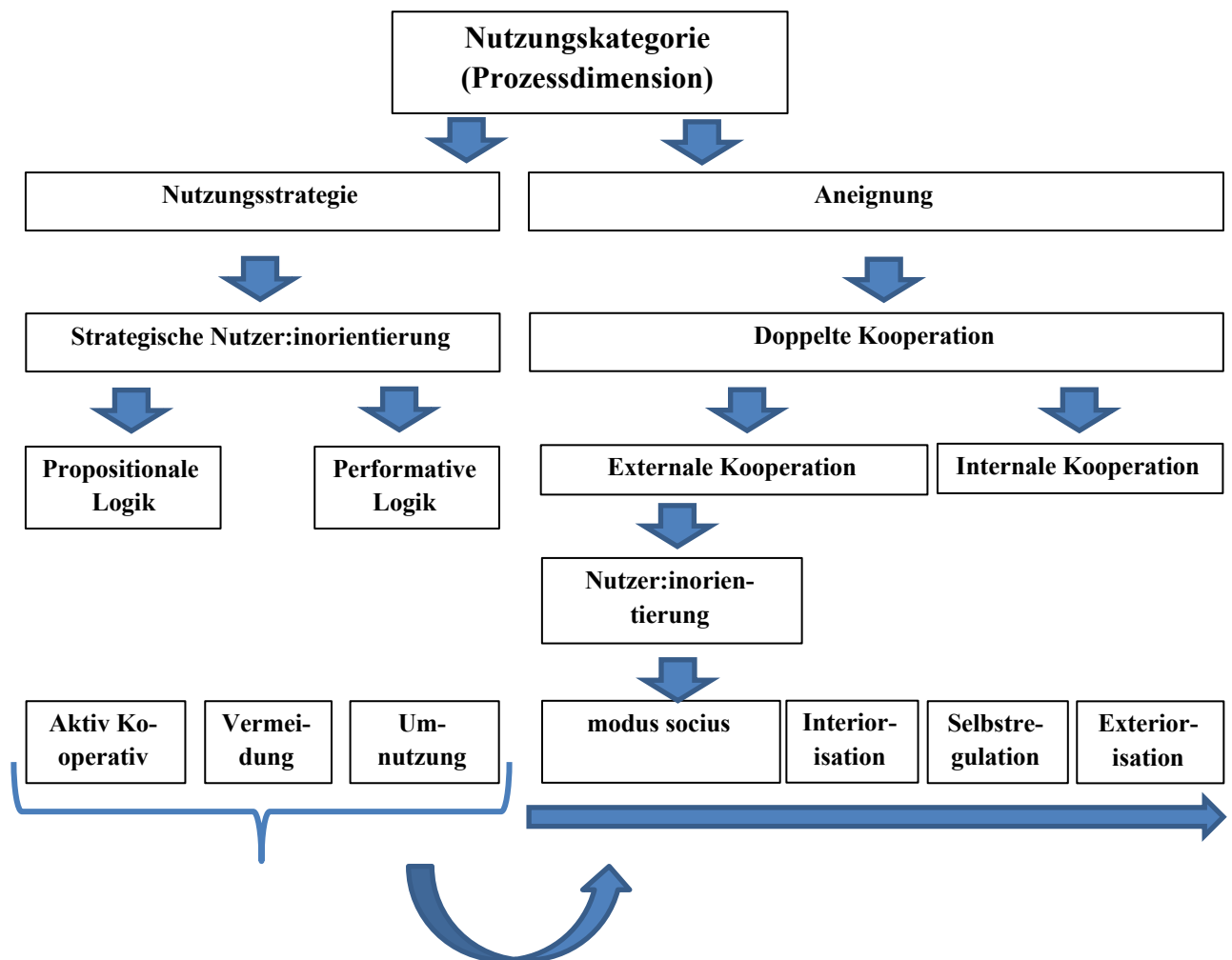


Abbildung 22: Erweiterung der Nutzungskategorie (Quelle: selbst erstellt)

Die Nutzungskategorie kann ebenfalls eine deutliche Erweiterung erfahren. Durch die methodische Vorgehensweise können wir in der Kategorie der Nutzungsstrategie hier nach propositionaler und performativer Logik differenzieren und den Begriff der Nutzer:inorientierung übergeordnet einfügen. Die kooperative Nutzungsstrategie und jene der Verweigerung bestanden bereits im Grundmodell und können außerdem um den Aspekt der Umnutzung eine Erweiterung erfahren, obgleich der Begriff von Dolić geprägt ist, kann er der Kategorie meines Erachtens nach (auch analog zum Material) eingeordnet werden. Außerdem ist aus meiner Sicht die strategische Nutzung dem Aneignungsprozess vorgelagert, da sich die Nutzer:innen erst an Angebotsaspekten orientieren, bevor sie sich in der Interaktion orientieren, was dann auf Aneignung verweist. Der Aneignungsprozess verändert sich in meinem Vorschlag vollständig, da

die Grundkategorien von Oelerich und Schaarschuch (Reflexionsprozess, Lernprozess) begrifflich zu oberflächlich bleiben. Meine Dissertation offeriert hingegen eine weitaus differenziertere Betrachtungsweise, die ich mit dem doppelten Kooperationsbegriff fasse. Die Nutzer:innenorientierung bezieht sich hier auf den Vorgang der externalen Kooperation im *modus socius*, so, wie ich sie rekonstruiert habe. Eine Unterkategorisierung nehme ich auch hier nicht vor, da die Ergebnisse handlungsfeldspezifisch sind und deshalb eine abstraktere Generalisierung aufgrund der geringen Datenlage verbieten. Hinzu kommen außerdem die Begriffe: Interiorisation, Selbstregulation und Exteriorisation, die den komplexen Vorgang der Aneignung theoriebasiert fassen. Studien zu den einzelnen Begriffen aus der Perspektive der Sozialpädagogischen Nutzerforschung könnten folglich weitere Konkretisierungen kategorialer Grundstrukturen der Nutzung ermöglichen. Im Rekurs auf alternative Erhebungsinstrumente wie Beobachtungen wäre beispielsweise das ‚Wie‘ der Interiorisation dechiffrierbar.

Abschließend ordne ich die Ergebnisse der Dissertation dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit zu. Hierbei sollen auch die Gebrauchswerte und Wirkungen aufgelistet werden.

9.2. Reflexion in Bezug auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit

Wenn wir die Ergebnisse in Bezug zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit setzen, dann erscheint eine reine Nutzerforschungsstudie, die im Kontrast zu anderen Untersuchungen keine zusätzlichen black-box-orientierten Wirkungsaspekte impliziert und demgegenüber durch die Abfolge von Nutzungsstrategie, *modus socius* der Aneignung, Gebrauchswert und Wirkung aus einer radikalen Subjektorientierung einen alternativen Zugang legt.

Reduktion des Forschungsdesiderats im Handlungsfeld Schulsozialarbeit

Der Neuwert der Dissertation impliziert mehrere Aspekte. So konnte die Nutzung der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit rekonstruiert werden, was das zentrale Anliegen dieser Dissertation war. Dabei ermöglichte der methodologische Referenzrahmen in Verbindung mit dem methodischen Zugang eine Berücksichtigung sowohl der Ebene des Bedeutungssinns als auch jener des Ausdrucksinns. Dadurch wurde es im Handlungsfeld möglich, Nutzer:innenorientierungen zu rekonstruieren, indem auch jene impliziten Gehalte einbezogen wurden, die den Nutzer:innen nicht direkt reflexiv zugänglich sind. Außerdem konnte ich zusätzlich die Nutzung der Dienstleistung in Beziehung zur Wirkung aus Nutzer:innensicht von

Schulsozialarbeit setzen, was die Black-Box um den konkreten Aneignungsprozess analog zu meinem vorgeschlagenen Prozessmodell zu reduzieren vermag. Dies erfolgte vor dem Hintergrund eines themenunspezifischen Angebotes von Schulsozialarbeit, was im Zusammenhang mit der Problematik um die Themenspezifität im Handlungsfeld (siehe Kapitel 2.3. und 4.4.) besondere Relevanz erhält. Tabelle 2 impliziert neben der Auflistung der einzelnen Nutzer:innenorientierungen ebenfalls eine Spalte für Gebrauchswerte und eine weitere Spalte für Wirkungen aus Nutzer:innensicht. Die Übersicht reflektiert die Ergebnisse dieser Dissertation im Handlungsfeld aus der Perspektive der Sozialpädagogischen Nutzerforschung so, wie ich sie hier konstruierte:

Nutzung von Schulsozialarbeit		Nutzen von Schulsozialarbeit	
Nutzungsstrategie	modus socius der Aneignung	Gebrauchswert	Wirkung aus Nutzer:innensicht
<u>Kooperation:</u> <ul style="list-style-type: none"> im Modus stellvertretender Aufgabenbearbeitung im Modus des sicheren Ortes im Modus der flexiblen Angebotsnutzung <u>Umnutzung:</u> <ul style="list-style-type: none"> im Modus der Vermeidung von Unterricht 	<p><u>modus socius Pädagogischer Halt</u></p> <p><u>Nutzer:innenorientierung an einer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Einfühlend-verstehenden Interaktionsstruktur Bedingungsfreien Interaktionsstruktur Beistehenden Interaktionsstruktur <p><u>Instrumenteller modus socius direkter Hilfestellung</u></p> <p><u>Nutzer:innenorientierung an einer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Direktiv-helfenden Interaktionsstruktur Instrumentell-lösungsorientierten Interaktionsstruktur <p><u>Kooperativer modus socius non-direktiv-informeller Hilfestellung</u></p> <p><u>Nutzer:innenorientierung an einer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Non-direktiven Interaktionsstruktur Lösungsorientiert-kooperativen Interaktionsstruktur Informellen Interaktionsstruktur 	<ul style="list-style-type: none"> Vertrauen (personale Sicherheit) Anerkennung Ordnung/Struktur Spaß Handlungsstrategien Konfliktlösestrategien 	<ul style="list-style-type: none"> Steigerung der Frustrationstoleranz Steigerung der Handlungsfähigkeit Psychosoziale Entlastung Steigerung des Selbstbewusstseins Steigerung des Selbstvertrauens Steigerung des Selbstwertes Steigerung der Sozialkompetenz Verbesserung des Klassenklimas

Tabelle 2: Übersicht des Gesamtergebnisses (Quelle: selbst erstellt)

Die vier Nutzungsstrategien stehen für Aspekte des Umgangs mit dem schulsozialarbeiterischen Angebot vor dem Hintergrund des Landesprogramms Schulsozialarbeit in Thüringen. Die drei modi socii der Aneignung stehen hingegen für verschiedene Beziehungsstrukturen, an denen sich die Nutzer:innen in der Interaktion in ihrer Handlungslogik orientieren. Die Aspekthaftigkeit (acht Aspekte) des Konjunktiven Erfahrungsraumes der Nutzer:innenorientierungen lässt zumindest darauf schließen, dass differente Habitusstrukturen vorhanden sind. Gebrauchswerte der Dienstleistung stehen dann für die konkreten Produkte der Interiorisation, so, wie sie die Nutzer:innen getreu dem Subjektbezug der Sozialpädagogischen Nutzerforschung in ihrem subjektiven Relevanzkontext selbst benennen. Gleiches gilt für die Wirkung aus Nutzer:innensicht. Die Schüler:innen reflektieren selbst gelungene Transformationen von Gebrauchswerten im Sinne vollendeter Aneignungsprozesse. Durch Nutzung und Nutzen entsteht folglich eine völlig neue Perspektive auf Wirkungen im Handlungsfeld. Im Abgleich mit Tabelle 1, die beispielsweise Wirkungen wie: Konfliktvermittlung oder Reduzierungen von Belastungen als abstrakte Kategorien impliziert, erhalten wir hier aus der subjektiven Perspektive Konkretisierungen durch die Schüler:innen selbst, wenn sie von psychosozialer Entlastung sprechen oder ihre Frustrationstoleranz steigern. Der Prozess der Nutzung steht für einen Beitrag zur Dechiffrierung des Vorgehens der Schüler:innen in ihrer Handlungslogik, was per se das Desiderat (Kapitel 2.3.) im Handlungsfeld reduziert. Gleichwohl bleibt die Aussagekraft einer Dissertation mit 13 Nutzer:innen begrenzt. Auch stehen die Belege für ein spezifisches Landesprogramm und die Nutzung/Wirkung korreliert mit der Konzeptqualität, was sich aufgrund der besagten Länderspezifität nicht vermeiden lässt. Das Bundesland Thüringen offeriert allerdings gemessen an der Gesetzeslage die größtmögliche Offenheit für das Handlungsfeld. Eine radikale Orientierung an den subjektiven Perspektiven der Nutzer:innen ermöglicht zwar die generelle Priorisierung der Dienstleistungsempfänger:innen, bedeutet aber gleichfalls, dass andere Perspektiven ausgeblendet werden und wir damit voraussetzen, dass die Nutzer:innen alles korrekt aus ihren subjektiven Wirklichkeiten heraus berichten.

Reflexion der Ergebnisse

Zunächst kann gesagt werden, dass eine Ausgestaltung von Schulsozialarbeit, so, wie sie in Thüringen anhand der Mindeststandards erfolgt, vielfältige Wirkungen aus Nutzer:innensicht zu erzielen vermag. So verweisen Nutzung und der damit korrespondierende Nutzen auf die Sinnhaftigkeit der Offenheit eines themenunspezifischen Angebotes, was ich ausdrücklich positiv bewerten möchte, denn die Mindeststandards des Landesprogrammes Schulsozialarbeit in

Thüringen bieten gute Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse. Dies sehen wir beispielsweise anhand der Intensität der Ko-Produktionsprozesse, die davon zeugen, dass Professionelle offenkundig in der Lage waren, angemessene sozialpädagogische Leistungen anzubieten und dann umfangreich assistierend tätig zu sein. Diese Schlussfolgerung deutet also implizit auf Aspekte wie Freiwilligkeit, Stellenausgestaltung, Verteilung etc. hin, denn nur in Verbindung mit einer angemessenen Ausgestaltung des Erbringungskontextes sind solche Ko-Produktionen im Handlungsfeld möglich, das kann aus den Ergebnissen geschlossen werden.

Außerdem belegen die Aussagen der Schüler:innen an vielen Stellen die nach wie vor grundsätzlich bestehende Rollendeutung der Professionellen im Sinne eines ‚Reparaturbetriebs‘. Angesprochen ist damit noch einmal die Feuerwehrfunktion, die sowohl seitens der Zuschreibungen der Schüler:innen als auch der Lehrkräfte erfolgt. Oftmals wurden Schüler:innen von den Lehrkräften an die Professionellen weitergeleitet. Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass Schulsozialarbeit auch nach § 13 SGB VIII für den Problembezug grundsätzlich zuständig ist, wengleich das Landesprogramm in Thüringen auch strukturell die nötige Offenheit beinhaltet. Wenn wir die von mir konzipierte Bildungsperspektive als Deutung auf die Ko-Produktion zwischen Nutzer:in und Professioneller legen, dann offerieren die vielfältigen Themen der Zusammenarbeit eine alternative Sichtweise, die eine deutliche Abstraktion von der schulischen Logik der Unterrichts Anpassung darstellen. Das non-formale Bildungsangebot der Schulsozialarbeit zeigt sich uns dergestalt im Protegieren der Aneignungsprozesse der Schüler:innen mit dem Ziel, informelle Bildungsprozesse anzuregen. Dies ist ein sozial integriertes Geschehen, denn wir sprechen von „Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen“ (Kunstreich/May 1999, S. 35). Die modi socii der Aneignung reflektieren dieses sozial integrierte Geschehen eindrücklich, denn die Nutzer:innen orientieren sich in den Ko-Produktionen an verschiedenen Aspekten der Interaktionsstrukturen mit Professionellen. So kann aus dieser Sichtweise heraus in Verbindung mit den Belegen der modi socii von einem Unterstützen der Aneignungstätigkeit in der Ko-Produktion gesprochen werden. Das empirische Material zeugt umfassend davon, dass solche Prozesse erfolgten. Der non-formale Bildungsprozess wird dann deutlich, wenn wir die Themen der Zusammenarbeit und deren Wirkungsweisen in Verbindung mit dem Bewältigungshandeln der Nutzer:innen sehen, wenn beispielsweise Praktika organisiert oder Konflikte gelöst werden. Schulsozialarbeiter:innen verknüpfen schulische und außerschulische Lebenswelten am Ort Schule und ermöglichen dadurch Bildungsprozesse. Die Anregung der Aneignungstätigkeit hat dann Selbstbildungsprozesse zur Folge (informelle Bildung), die im Lebensvollzug der Schüler:innen erfolgen. Den Professionellen gelingt es offenkundig, sich auf die

Handlungslogiken der Nutzer:innen in ihren modi socii einzustellen. Gelungene Transformationen stehen dann für die Wirkungsweisen aus Nutzer:innensicht. Gleichwohl sehen wir eine starke Verzahnung von formalen und non-formalen Bildungsprozessen, denn viele der interviewten Schüler:innen konnten mit Hilfe der Unterstützung der Schulsozialarbeit ihre Noten verbessern, Konflikte mit Lehrkräften reduzieren, das Klassenklima verändern oder gar den Schulabschluss erlangen. Der Gewinn des Bildungszugangs zeigt sich in der beschriebenen abgrenzenden Komplementarität (siehe Kapitel 2.4.1.) Sozialer Arbeit am Ort Schule. Die Professionellen entwerfen durch den non-formalen Bildungszugang eine eklatante Differenz zur schulischen Logik. Dazu tragen zunächst selbstverständlich die gesetzlichen und programm-spezifischen Parameter bei. Gleichwohl zeugen die Vielfalt der strategischen Orientierungen und modi socii von Aneignung von dieser alternativen Handlungslogik. Während die Jugendlichen in einer Klasse an die Schüler:innenrolle gebunden sind, die das Resultat einer zwangs-verordneten Mitgliedsrolle des Systems Schule darstellt (vgl. Böhnisch/Lenz 2014, S. 38f.), offeriert der sozialpädagogische Bezug den Aspekt der Freiwilligkeit, der der schulischen Logik diametral gegenübersteht. Vor dem Hintergrund dieser Freiwilligkeit im Fokus des Lebensvollzugs entsteht dann der alternative Zugang zu Bildung, der sich rekursiv positiv auf die schulischen Prozesse auswirkt. So verzahnen sich formale und non-formale Bildungsprozesse.

Schulsozialarbeit als non-formale Bildungsarbeit steht dabei auf dem Fundament von Beziehungsarbeit. Dass Beziehungsarbeit ein wesentliches Element für gelingende Prozesse ist, ist allgemein bekannt, allerdings offerieren die verschiedenen modi socii und deren einzelne Nutzer:innenorientierungen im Kontext Schule entsprechende Spezifikationen im Handlungsfeld. Um Aneignungsprozesse zu protegiere und damit realiter Wirkungen durch Ko-Produktionsprozesse zu entfalten, sind differente Beziehungsangebote notwendig, an denen sich die Nutzer:innen in ihrer Handlungslogik orientieren können. Schulsozialarbeit kann aus dieser Perspektive als Beziehungsprofession¹²² beschrieben werden. Dies können wir an mehreren Punkten festmachen. So offerieren die strategischen Ausrichtungen der Nutzer:innen am sicheren Ort und der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung sogenannte „schützende Inselerfahrungen“ (Gahleitner 2005, S. 63), auf deren Basis dann Ko-Produktionsprozesse entstehen können. Die modi socii zeigen sich als differente Handlungsorientierungen an verschiedensten Aspekten von Beziehungen. Je nach Nutzer:in sind Professionelle gefordert, eher eine diffuse, spezifische oder persönliche Sozialbeziehung (bzw. Aspekte mehrerer Beziehungsstrukturen) herzustellen,

¹²² Zum professionstheoretischen Ansatz siehe auch Gahleitner 2017.

analog zur Handlungslogik der Jugendlichen, so wie ich sie in Kapitel 8.3. eingeordnet habe. Außerdem erhöht sich die Wirksamkeit, wenn in Überlastungssituationen auf die bestehende Beziehung zurückgegriffen werden kann (vgl. Gahleitner 2017, S. 287). Aneignungsprozesse entstehen folglich vor dem Hintergrund von Beziehungsarbeit. Der damit korrespondierende Stellenwert von Sicherheit wurde deutlich herausgestellt (siehe Kapitel 8.3.). Das bedeutet, dass erst durch das Herstellen von Sicherheit eine wirksame Beziehungsarbeit erfolgt. Die Konstruktion solcher differenter Beziehungsstrukturen bezieht neben der Ebene des Bedeutungssinns ebenfalls die Ebene des Ausdruckssinns ein, respektive spielen die Nutzer:innenorientierungen als Ausdruck von interaktionalen Handlungslogiken eine entscheidende Rolle für das Gelingen oder Versagen von Beziehungsarbeit. Resümierend kann gesagt werden, dass Schulsozialarbeit auf Basis von sicheren Angebotsstrukturen wirkt. Die unterschiedlichen Nutzer:innenorientierungen reflektieren die Komplexität der Handlungslogiken von Nutzer:innen und für Professionelle besteht folglich die Aufgabe, sensibel für die Orientierungen der Nutzer:innen zu sein, denn nur dann können Aneignungsprozesse protegiert werden. Durch professionelle Beziehungsarbeit, verstanden als non-formale Bildungsarbeit, regen Schulsozialarbeiter:innen die Aneignungsprozesse ihrer Nutzer:innen an. Die modi socii und die vielfältigen Wirkungen dokumentieren dies eindrücklich.

Ableitungen für die schulsozialarbeiterische Handlungspraxis

Aus den Ergebnissen und deren Einordnung lassen sich mehrere Aspekte für die konkrete Handlungspraxis von Schulsozialarbeit ableiten:

Thema Sicherheit:

- Der strategische Modus der stellvertretenden Aufgabenbearbeitung zeigt uns deutlich, dass eine Abnahme von schwierigen Handlungen für Nutzer:innen hilfreich sein kann. Dies erzeugt Sicherheit und offeriert einen Zugang zum Beziehungsangebot. Eine solche Stellvertretung sollte auch gegenüber den Lehrkräften geschehen. Professionelle sind gefordert ihre Angebotsstruktur an einer aktiven Vertretung und Begleitung auszurichten.
- Der strategische Modus des sicheren Ortes zeigt uns im räumlichen Aspekt, dass ein eigenständiges Büro und die Verschwiegenheit der Professionellen eine eminente Bedeutung für alle Schüler:innen am Ort Schule beinhalten. Der Datenschutz sollte gleichwohl im Gespräch geäußert und die räumliche Gestaltung auf Sicherheit ausgerichtet

werden. Der verlässliche Aspekt hingegen erfordert eine stete Präsenz am Ort Schule. Schulsozialarbeiter:innen sind aus dieser Perspektive eingeladen, möglichst viele Stunden physisch präsent zu sein und bei Absprachen mit Schüler:innen detailliert darauf zu achten, Termine einzuhalten, was ebenfalls Sicherheit erzeugt. Hier reiht sich der Aspekt der flexiblen Angebotsnutzung ein. So ist es sinnvoll, die eigene Terminstruktur so zu konzipieren, dass offene Sprechstunden bestehen. Gleichzeitig gilt es den Schüler:innen die Wahl der Form des Kontaktes zu überlassen.

Thema Beziehungsarbeit:

- Das Wissen darum, dass Kontaktaufnahmen mit einer strategischen Vermeidung von Unterricht beginnen können, dann aber in tragfähige Arbeitsbeziehungen münden, ist für die Praxis ebenso von Relevanz. Dabei ist es ratsam, sich von den Lehrkräften nicht in Dienst nehmen zu lassen, wenn diese die Teilnahme am Unterricht thematisieren.
- Pädagogischer Halt erfordert von den Fachkräften ein einfühlsam-verstehendes Vorgehen bei gleichzeitig bedingungsfreier Annahme und eine beistehende physische und psychische Präsenz. Um dies bewerkstelligen zu können, sind Schulsozialarbeiter:innen angehalten, einerseits Fortbildungen und Supervisionen zu besuchen, um beständig in der Lage zu sein, solche Beziehungsangebote zu initialisieren. Andererseits sollten sie im Arbeitsalltag achtsam mit sich selbst umgehen, da längere Überlastungen Aspekte wie psychische Präsenz beeinträchtigen.
- Der instrumentelle modus socius direkter Hilfestellung zeigt uns, dass pragmatische lösungsorientierte Kontaktgestaltungen für manche Schüler:innen wichtiger sind, als eine einfühlsame haltende Beziehungsgestaltung. Außerdem scheint die Direktivität ebenfalls Sicherheit zu erzeugen, wenngleich ein solches Vorgehen vor dem Hintergrund der grundlegenden Prämissen von Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen zuweilen fragwürdig erscheint. Professionelle sollten mit Schüler:innen deshalb auch antizipierbare Handlungsabfolgen besprechen und Strukturen, wie beispielsweise ein systematisches Konfliktlösungsverfahren in immer gleicher Art und Weise durchführen. Dies stellt Sicherheit her und kann in Verbindung mit der Unterstützung zur Lösungsfindung Wirksamkeit erzeugen.
- Der kooperative modus socius non-direktiv informeller Hilfestellung offeriert hingegen den Kontrast zur instrumentellen Ausrichtung. Schüler:innen benötigen hier die Absenz von Vorgaben oder klaren Strukturen und eine gemeinsame Lösungsentwicklung. Der informelle Aspekt dieser persönlichen Sozialbeziehung steht dafür, dass sich Fachkräfte

auf die ‚scheinbaren alltäglichen Banalitäten‘ der Schüler:innen einlassen sollten, denn dies erzeugt ebenfalls Sicherheit. Auch Begleitungen zu Orten außerhalb der schulischen Lebenswelt sind hier fachlich legitimiert, da sie als zusätzliche stabilisierende Momente der Beziehung gelten. Gleichzeitig entsteht die Herausforderung, ein angemessenes Maß an Nähe-Distanz-Regulation herzustellen und sensibel zu reflektieren. Kollegiale Austausche und Fallsupervisionen können hierbei hilfreich sein.

- Insgesamt ist im Zusammenhang mit der Vielgestaltigkeit der Beziehungsstrukturen im Handlungsfeld festzustellen, dass Professionelle eine besondere Sensibilität für Vertrauen benötigen. Diese Herstellung, aber auch Aufrechterhaltung ist entscheidend für die Entfaltung von Wirksamkeit schulsozialarbeiterischen Handelns. Außerdem benötigen Fachkräfte eine spezifische Sensibilität für die Handlungslogiken der Schüler:innen und sollten versiert mit verschiedenen Aspekten professioneller Beziehungsgestaltung reflexiv und praktisch umgehen können und sich dem jeweiligen *modus socius* flexibel anpassen. Eine kompetente Beziehungsgestaltung ist entscheidend. Beziehungsarbeit korrespondiert schließlich mit den Stellenausgestaltungen der Konzeptqualität, denn nur wenn Fachkräfte so wie im Landesprogramm Thüringen, die Zuständigkeit für eine fachlich angemessene Schüler:innenzahl in Verbindung mit einer vollen Arbeitsstelle erhalten und eigene Räumlichkeiten besitzen, sind überhaupt Wirkungen möglich.

Thema Rolle:

- Die Empirie zeigt außerdem deutlich auf, dass eine bewusste Herstellung einer Differenz zu den Lehrkräften von fachlicher Bedeutung ist. Nur wenn die Deutungslogik der Schüler:innen auf die Schulsozialarbeiter:innen nicht der Lehrkraftrolle entspricht, können sich Wirksamkeiten entfalten. Deshalb ist es wichtig, dass die gesamte Angebotsstruktur eine Differenz zur schulpädagogischen Logik am Ort Schule repräsentiert. Professionelle sollten dies auch kommunizieren und sich an Maximen des SGB VIII wie Freiwilligkeit orientieren, die *per se* Alterität produzieren. Auch ist es wichtig, dass Schulsozialarbeiter:innen außerschulische Aktivitäten im Lebensvollzug der Schüler:innen, Gespräche über alltägliche Banalitäten oder Unterrichtsvermeidung verteidigen, denn aus der Empirie wird ja deutlich, dass dies wichtige Elemente einer persönlichen Sozialbeziehung sind, die außerdem mit der Verknüpfung der Lebenswelten am Ort Schule korrespondieren, was genuine Aufgabe von Schulsozialarbeit ist. Eine professionelle Schulsozialarbeiter:in muss sich dem Anpassungsdruck, der seitens der Schule ständig einwirkt, fortwährend widersetzen und in abgrenzender

Komplementarität die non-formale Bildungsarbeit als gleichwertes Pendant zur formalen Bildungsarbeit produzieren.

Die Ableitungen für die konkrete Handlungspraxis reflektieren aus meiner Sicht auf der Ebene der Hochschulausbildung ein Plädoyer für die Relevanz von basalen Elementen Sozialer Arbeit. Professionelle sollten sich folglich im Studium intensiv mit Grundbegriffen wie Beziehungsarbeit, Nähe/Distanz, Lebensweltorientierung und Vertrauen auseinandersetzen. Es ist weiter erforderlich, umfassende Kompetenzen in professioneller Beziehungsgestaltung und Fallarbeit zu vermitteln. Wenn wir uns die differenten Aspekte der modi socii ansehen, dann eröffnet sich die Komplexität dieses Unterfangens. Hinzu kommen reflexive Kompetenzen des eigenen Handelns und die grundsätzliche Ausbildung einer professionellen Haltung. Die Fachbereiche, die für die Ausbildung der Professionellen Sozialer Arbeit zuständig sind, sollte solche Kernelemente entsprechend in den Vordergrund des Studiums rücken, da diese Aspekte auch in anderen Handlungsfeldern von herausgehobener Bedeutung sind.

Soziale Arbeit ist aus dieser Perspektive ein sehr komplexes und anspruchsvolles Geschehen, das hohe Anforderungen an die Fachkräfte stellt. Die umfassende Interaktionsdichte des Handlungsfeldes erfordert gleichwohl ein besonderes Maß an interaktionalen und reflexiven Fähigkeiten im bewussten Kontrast zu Schule. Diese Fähigkeiten zu besitzen, umzusetzen und mit der schulischen Struktur stets auszubalancieren, ist Aufgabe von professionellen Schulsozialarbeiter:innen.

10. Fazit

Schließlich möchte ich noch einmal an die Grundidee dieser Dissertation erinnern, die aus einem „materialistisch fundierten subjekttheoretischen Hintergrund der neueren Dienstleistungstheorie, in der die prinzipielle Notwendigkeit der Menschen, sich ihre Welt und ihre Person produzierend aneignen zu müssen, den Ausgangspunkt bildet“ (Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 17) und Empirisch mit dem Paradigma der „Sozialpädagogischen Nutzerforschung...die Gebrauchswerthaltigkeit professionellen sozialpädagogischen Handelns aus der Perspektive derjenigen, die diese mehr oder weniger freiwillig in Anspruch nehmen...radikal...fokussiert“ (Schaarschuch/Oelerich 2020, S. 17). Aus der Perspektive der radikalen Subjektorientierung lassen sich subjektive Sichtweisen der Nutzer:innen im Kontext der Schulsozialarbeit dechiffrieren und inhaltlich konkretisieren.

So weisen meine Untersuchungsergebnisse zunächst einmal darauf hin, dass sich Schüler:innen als Nutzer:innen in den Angebotsstrukturen vor allem an Aspekten der Sicherheit strategisch orientieren. Daraus resultiert die Forderung nach einer besonderen Sensibilität für eine von Sicherheit geprägte personale, räumliche und aufgabenbezogene Angebotsstruktur im Handlungsfeld. Im Fokus auf die konkrete Ko-Produktion konnten zudem interaktionale Handlungslogiken im Sinne von Nutzer:innenorientierungen als *modi socii* rekonstruiert werden. Nutzer:innen der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulsozialarbeit orientieren sich an unterschiedlichen Aspekten verschiedener Beziehungsformen, die ich mit den Begriffen der diffusen, spezifischen und persönlichen Sozialbeziehung eingeordnet habe. Wir erhalten dadurch Hinweise auf konkrete *modi socii* der Nutzer:innenorientierungen, die dem eigentlichen Aneignungsprozess vorgelagert sind. In den Narrationen berichten die Jugendlichen auf vielfältige Weise von Gebrauchswerten und Wirkungen, was für gelungene Aneignungsprozesse spricht. Wenngleich diese aufgrund des methodischen Vorgehens nicht direkt rekonstruiert werden konnten, so lässt sich zumindest darauf schließen. Die Narrationen zeugen außerdem davon, dass Nutzer:innen in meinem Sample wenig Eigenaktivität in die Nutzbarmachung investieren mussten.

Das ‚Wie‘ der Aneignung wird hingegen im gegebenen Moment im Erbringungsverhältnis hergestellt und dort gleichfalls verändert, da sich solche Formen der Orientierung erst dort zeigen. Die Erhebung mit Interviews und deren Auswertung mit der Dokumentarischen Methode

ermöglichte eine semantische Rekonstruktion, die mir in der Snykretion von Bedeutungs- und Ausdruckssinn eine Konstruktion von modi socii als Nutzer:innenorientierungen im Sinne von interaktionalen Handlungslogiken ermöglichte. Dabei möchte ich darauf hinweisen, dass mein Sample begrenzt ist. Die Sinngeneese bleibt hier relativ, da ein anderes Sample weitere Aspekte hervorbringen kann, sodass nun weitere Studien folgen sollten. Demgegenüber konnten die Handlungslogiken des modus operandi nicht rekonstruiert werden. Obgleich häufig davon gesprochen wird, dass die Dokumentarische Methode dies leisten kann, so soll dennoch auf ein methodologisches Grundproblem hingewiesen werden: Die reale Umproduktion und das, was der Mensch darüber erzählt, kann unterschiedlich sein. Deshalb sind vorschnelle Generalisierungen unangebracht. Daraus folgt, dass alternative Methoden weitere Beiträge zur Rekonstruktion der Nutzung leisten können. Beispielsweise wäre es möglich, in Verbindung mit Methoden der Beobachtung, Erkenntnisse um das konkrete ‚Wie‘ der Aneignung zu eruieren. Aber auch alternative Auswertungsmethoden wie die Grounded Theory könnten Beiträge zur Erhellung dieses komplexen Vorgangs leisten. Aus meiner Arbeit ergeben sich deshalb Folgefragen für die Dechiffrierung der Nutzung von Schulsozialarbeit. Erkenntnisleitend könnten dabei diese Fragen sein: Inwiefern entstehen Nutzer:innenorientierungen im Erbringungsverhältnis und wie verändern sich diese? Welche Rolle spielt dabei die Nutzarmachung? Wie genau erfolgt die konkrete Interiorisation? Die Fragen sollten auch vor dem Hintergrund anderer Samples bearbeitet werden, damit der Erkenntnisgewinn der Aussagen gesteigert werden kann.

Eine letzte Bemerkung: Diese Dissertation versteht sich als ein erster Beitrag zur Dechiffrierung der Nutzung von Schulsozialarbeit in einem themenunspezifischen Angebot. Die dafür erforderliche Datenlage wurde um eine offenere Sichtweise ergänzt, was durch das Landesprogramm Schulsozialarbeit in Thüringen möglich wurde. Die Perspektive der Sozialpädagogischen Nutzerforschung verbindet sich dabei mit der Intention, die Schüler:innen als Nutzer:innen nicht nur in den Mittelpunkt der Erkenntnisse zu rücken, sondern sie auch dezidiert als Menschen zu begreifen, die sozialstaatliche Dienstleistungen beanspruchen. Das aber genau macht den genuinen Anspruch Sozialer Arbeit aus, der in dieser Dissertation erkenntnisleitend ist: den Menschen in seinem So-Sein als Subjekt zu begreifen und dies als Tatsächlichkeit unumstößlich mit allen Konsequenzen zu akzeptieren.

„Das seltsame Paradoxon ist, dass, wenn ich mich so akzeptiere, wie ich bin, ich die Möglichkeit erlange, mich zu verändern.“

(Carl R. Rogers)

11. Literaturverzeichnis

- Abels, H. (1972): Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit. Düsseldorf, Bertelsmann Universitätsverlag
- Aden-Grossmann, W. (2016): Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien
- Aghamiri, K. (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen Berlin Toronto, Budrich UniPress Ltd.
- Aghamiri, K. (2020): Spaß machen – die Aneignung und Nutzung eines sozialpädagogischen Angebots aus Kindersicht. In: van Rießen, A./Jepkens, K. (Hrsg.): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 107-121
- Ahmed, S./Gutbrod, H./Bolay, E. (2010): Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Baden-Württemberg. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 21-36
- Albert, M. (2006): Soziale Arbeit im Wandel. Hamburg, VSA Verlag
- Alleweldt, E./Müller, H.-P. (2014): Modernisierung und Individualisierung. In: Mau, S./Schöneck, N.-M. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Band 2 (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 624-636
- Alterhoff, G. (1994): Grundlagen klientenzentrierter Beratung. Eine Einführung für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und andere in sozialen Berufen Tätige (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer
- Arndt, A.-K. (2014): Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. 45. Jg., H. 1, S. 72-81
- Arnold, S. (2009): Vertrauen als Konstrukt. Sozialarbeiter und Klient in Beziehung. Marburg, Tectum Verlag
- Badura, B./Gross, P. (1976): Sozialpolitische Perspektiven. Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen. München, Piper Verlag GmbH
- Baier, F. (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schule. Bern et al., Peter Lang AG Internationaler Verlag der Wissenschaften

- Baier, F. (2010): Wirkungsvoraussetzungen in der Schulsozialarbeit: Zusammenhänge zwischen Praxisgestaltung und Wirkung. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 255-267
- Baier, F. (2011a): Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2., erweiterte Auflage). Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S. 85-96
- Baier, F. (2011b): Theorie-Praxis-Transfer: Bildungstheoretische Elemente in ihrer Bedeutung für die Praxis. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2., erweiterte Auflage). Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S. 103-113
- Baier, F. (2013a): Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien, S: 401-406
- Baier, F. (2013b): Der sozialpädagogische Blick in der Schulsozialarbeit. In: sozialmagazin 38. Jg., H. 11-12, S. 89-97
- Baier, F. (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen (2., korrigierte Auflage). Wiesbaden, Springer Fachmedien
- Baier, F./Deinet, U. (2011): Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2., erweiterte Auflage). Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S. 97-102
- Baier, F./Heeg, R. (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien
- Balluseck, H. (2003): Schulstation in Berlin. In: Soziale Arbeit. 52. Jg., H. 7, S. 256-263
- Balluseck, H. (2004): Die Beziehung zwischen Sozialpädagogik und Grundschule. Ergebnisse einer Evaluationsstudie in Berliner Schulstationen. In: Soziale Arbeit. 53. Jg., H. 8, S. 290-296

- Bareis, E. (2012): Nutzbarmachung und ihre Grenzen – (Nicht-)Nutzungsforschung im Kontext von sozialer Ausschließung und der Arbeit an der Partizipation. In: Schimpf, E./Stehr, J. (Hrsg.): *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche-Kontextbedingungen-Positionen-Perspektiven*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 291-314
- Bassarak, H. (2010): Schulsozialarbeit in Bayern, Berlin und Sachsen im Vergleich. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 135-154
- Bassarak, H. (2013): Schulsozialarbeit als Regelangebot. Plädoyer für einen integrierten Ansatz. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*. 160. Jg., H. 6, S. 203-205
- Bauer, P./Bolay, E. (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schüler:innen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spiess, A. (Hrsg.): *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotentials*. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 47-70
- Bauer, P./Brunner, E.J./Morgenstern, I./Volkmar, S. (2005): *Sozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Das Thüringer Modell*. Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag
- Bäumer, G. (1933): *Lebensweg durch eine Zeitenwende*. Tübingen, Wunderlich
- Baumgart, F. (2007): *Erziehungs- und Bildungstheorien (3., durchgesehene Auflage)*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag
- Becker-Lenz, R. (2014): Vertrauen in professionellen Arbeitsbündnissen. In: Bartmann, S./Fabel-Lamla, M./Pfaff, N./Welter, N. (Hrsg.): *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen Berlin Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 355-374
- Becker, R./Lauterbach W. (2008): *Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen (3. Auflage)*. In: Becker, R./Lauterbach W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 9-40
- Bender, U. (2012): *KOMM – Beratung in Schule und Sozialraum. Ein Präventionskonzept gegen Schulverweigerung*. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): *Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 167-184

- Bernhard, A. (2007): Bildung als Ware – die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. In: UTOPIE kreativ. H. 197, S. 202-211
- Biermann-Ratjen, E.-M. (2011): Die Störungslehre des klientenzentrierten Konzepts. In: Kriz, J./Slunecko, T. (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Die therapeutische Vielfalt des personenzentrierten Ansatzes. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 49-63
- Biermann-Ratjen, E.-M. (2012): Klientenzentrierte Entwicklungslehre. In: Eckert, J./Biermann-Ratjen, E.-M./Höger, D. (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch (2., überarbeitete Auflage). Berlin Heidelberg, Springer-Verlag, S. 67-86
- Biermann-Ratjen, E.-M./Eckert, J./Schwartz, H.-J. (2016): Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen (10., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer
- Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München, Juventa Verlag
- Blumer, G.H. (1969): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Teil 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Bode, I. (2011): Soziale Dienste am Arbeitsmarkt. In: Evers, A./Heinze, R.-G./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch soziale Dienste. Sozialpolitik und Sozialstaat. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien GmbH, S. 317-332
- Bode, I. (2012): Managerialismus gegen Kindeswohlgefährdung. Zum Phänomen berechnender Steuerung in einem unberechenbaren Organisationsfeld. In: Marthaler, T./Bastian, P./Bode, I./Schrödter, M. (Hrsg.): Rationalitäten des Kinderschutzes. Kindeswohl und soziale Interventionen aus pluraler Perspektive. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien GmbH, S. 175-201
- Boeger, A. (2018): Psychologische Therapie- und Beratungskonzepte. Theorie und Praxis (3., aktualisierte Auflage). Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer
- Bohnsack, R. (2013a): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4., durchgesehene Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 205-218
- Bohnsack, R. (2013b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl,

- A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 241-270
- Bohnsack, R. (2015): Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Auflage). Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto. Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, R. (2018a): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 195-200
- Bohnsack, R. (2018b): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 52-58
- Bohnsack, R. (2018c): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 84-85
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (10., durchgesehene Auflage). Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (2011): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Forschung (3., durchgesehene Auflage). Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S. 40-44
- Bolay, E. und MitarbeiterInnen (1999): Unterstützen, vernetzen, gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Arbeitsgruppe Jugendhilfe. Stuttgart und Tübingen, Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern
- Bolay, E. (2004): Praxisforschung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Standort- und Bedarfsbestimmung. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, Springer, S. 1007-1035
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Nr. 7 aus der Reihe Jugendhilfe. Konzepte für die Praxis. Stuttgart, Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern

- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen und Stuttgart, Sozialministerium des Landes Baden-Württemberg
- Bolay, E./Iser, A. (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern (3. Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 142-152
- Bolay, E. und MitarbeiterInnen (1999): Unterstützen, vernetzen, gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Arbeitsgruppe Jugendhilfe. Stuttgart und Tübingen, Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern
- Bourdieu, P (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, P. (2020): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag
- Böhnisch, L. (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Böhnisch, L. (2018): Die Verteidigung des Sozialen. Ermutigungen für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Böhnisch, L./Lenz, K. (2014): Studienbuch Pädagogik und Soziologie. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt
- Böttcher, W./Nüsken, D. (2015): Wirkungsforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe. 53. Jg., H. 5, S. 348-355
- Bracher, U. (1978): Kritische Sozialforschung und ihr Adressat. Zwei Wege Lehrerbewusstsein zu untersuchen. Frankfurt am Main, CampusVerlag
- Brandstetter, M./Kerzendorfer, S./Wagner, R. (2018): Wirkungsfeststellung in der Sozialen Arbeit. Erfolgsmessung oder paradoxe Effekte in einer Meta-Studie. In: Soziale Arbeit. 125. Jg., H. 7, S. 262-268
- Braun, K.-H. (2004): Raumentwicklung als Aneignungsprozess. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 19-48
- Braun, K.-H. (2014): Der aneignungstheoretische Blick auf die systemisch vermittelten Sozialräume. Theoriesystematische Anregungen der Kritischen Psychologie für die Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit –

- Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 33-66
- Braun, K.-H./Wetzel, K. (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München Basel, Ernst Reinhardt Verlag
- Braun, K.-H./Wetzel, K. (2011): Die Gegenwart als Herausforderung und Auftrag: Fragiles Alltagsleben und die soziale Integrationsfunktion der Schule. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2., erweiterte Auflage). Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S. 115-132
- Braun, K.-H./Wetzel, K. (2018): Schule und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Trepow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 1325-1332
- Buchheim, A. (2007): Die Macht der Nähe. In: Gehirn und Geist. Serie Kindesentwicklung. H. 1, S. 68-71
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (2005): Jugendsozialarbeit-Bildung-Schule. Zum Selbstverständnis der Jugendsozialarbeit im Kontext der Entwicklung von Ganztagschule. Abrufbar unter URL: https://www.gew.de/schulsozialarbeit/publikationen/publikationen/list/sortorderpub/categorynames/DESC/?tx_aapublications_publications%5B%40widget_0%5D%5Bcurrent-Page%5D=4&cHash=7b7435158c01b13b76727be44f5b924f (Abrufdatum: 14.01.2019)
- Bundesjugendkuratorium (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Abrufbar unter URL: http://miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf (Abrufdatum: 14.01.2019)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Abrufbar unter URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (Abrufdatum: 22.01.2019)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Abrufbar unter URL:

- <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Abrufdatum: 27.01.2019)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Abrufbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> (Abrufdatum: 11.03.2019) URL:
- Burbach, C. (2019): Lebens-Prozesse – Grundannahmen Personenzentrierter Seelsorge und Beratung. In: Burbach, C. (Hrsg.): Handbuch Personenzentrierte Seelsorge und Beratung. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, S. 17-48
- Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R. (2008): Kritik des Neoliberalismus (2. Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
- Coelen, T. (2008): Wirkungen von Jugendarbeit in Kooperation mit Schulen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 918-929
- Dahme, H.-J./Otto, H.-U./Wohlfahrt, N. (2012): Der Markt soll's richten? In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 42. Jg., H. 1, S. 95-100
- Deinet, U. (2013): Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Bildungslandschaft. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 817-826
- Deinet, U. (2017): Schulsozialarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Bildungslandschaft. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 48-56
- Deinet, U. (2018): Das Aneignungskonzept in der empirischen Praxis von Kindheits- und Jugendstudien. In: Deinet, U./Reis, C./Reutlinger, C./Winkler, M. (Hrsg.): Potentiale des Aneignungskonzepts. Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 142-161
- Deinet, U./Reutlinger, C. (2004): Einführung. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 7-15
- Deinet, U./Reutlinger, C. (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Einleitende Rahmungen. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 11-30

- Denzin, N.-K. (2015): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Auflage). Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 136-150
- Deutsches Jugendinstitut (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Abrufbar unter URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf (Abrufdatum: 05.03.2019)
- Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“. Abrufbar unter URL: http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf (Abrufdatum: 15.01.2019)
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften. Abrufbar unter URL: <https://www.kij.de/fm/1727/bildungslandschaften.195031.pdf> (Abrufdatum: 15.01.2019)
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin, Cornelsen Verlag
- Dolić, R. (2007): Nutzen und Aneignung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe aus Sicht der Nutzer/innen am Beispiel der Hilfen für Schulverweigerer. Eine empirische Studie. Wuppertal, unveröffentlichte Diplomarbeit
- Dolić, R./Schaarschuch, A. (2005): Strategien der Nutzung sozialpädagogischer Angebote. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Soziale Dienste aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 99-116
- Drilling, M. (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten (4. Auflage). Bern, Stuttgart und Wien, Haupt
- Eckert, J. (2012): Therapieziele. In: Eckert, J./Biermann-Ratjen, E.-M./Höger, D. (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch (2., überarbeitete Auflage). Berlin Heidelberg, Springer-Verlag, S. 129-138
- Eckert, J./Petersen, H. (2012): Der therapeutische Prozess in der Praxis. In: Eckert, J./Biermann-Ratjen, E.-M./Höger, D. (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch (2., überarbeitete Auflage). Berlin Heidelberg, Springer-Verlag, S. 177-222
- Eibeck, B. (2013): Schulsozialarbeit braucht Professionalisierung – Professionalisierung braucht Statistik. In: Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.): Schulsozialarbeit

- steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 21-23
- Eibeck, B. (2014): Profession und Qualifikation: Voraussetzungen für wirksamen Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. 45. Jg., H. 1, S. 64-70
- Eisnach, K. (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien
- Emanuel, M. (2017): Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 16-23
- Evers, A./Heinze, R.-G. (2008): Sozialpolitik. Gefahren der Ökonomisierung und Chancen der Entgrenzung. In: Evers, A./Heinze, R.-G. (Hrsg.): Sozialpolitik. Ökonomisierung und Entgrenzung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 31-48
- Fabian, C./Drilling, M./Müller, C./Galliker Schrott, B./Egger-Suetsugu, S. (2008): Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schüler:innen und Schüler. In: Soziale Innovation. 3. Jg., S. 68-74
- Falkenreck, M. (2018): Die selbsttätige Subjekt-Welt-Aneignung als Bildungsprozess der (frühen) Kindheit. In: Deinet, U./Reis, C./Reutlinger, C./Winkler, M. (Hrsg.): Potentiale des Aneignungskonzepts. Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 70-81
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH
- Faulstich-Wieland, H./Tillmann, K.-J. (1984): Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz. München, Deutsches Jugendinstitut
- Finke, J. (2010): Gesprächspsychotherapie. Grundlagen und spezifische Anwendungen (4., unveränderte Auflage). Stuttgart New York, Georg Thieme Verlag
- Fischer, S. (2008): Schulsozialarbeit im Kontext sozialer und emotionaler Probleme von Kindern und Jugendlichen in der Hauptschule. Mannheim, Dissertationsschrift
- Fischer, S. (2013): Schulsozialarbeit als Einzelhilfe. Fallarbeit in der Schule als unterschätztes Regelangebot der Jugendhilfe. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. 160. Jg., H. 6, S. 206-210

- Fischer, S./Haffner, J./Parzer, P./Resch, F. (2008): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Modellprojekt Schulsozialarbeit Heidelberg. Heidelberg, Kinder- und Jugendamt der Stadt Heidelberg
- Flad, C./Bolay, E. (2006): Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schüler:innen und Schülern. In: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 159-174
- Flick, U. (2014a): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, U. (2014b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (6. Auflage). Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, U. (2015): Konstruktivismus. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Auflage). Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 150-164
- Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (2015): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Auflage). Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13-29
- Flösser, G./Oechler, M. (2008): Dienstleistung in der Sozialen Arbeit. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 206-208
- Freistaat Thüringen: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2021): Schulsozialarbeit. Abrufbar unter URL: <https://bildung.thueringen.de/jugend/schulsozialarbeit> (Abrufdatum: 01.09.2021)
- Fuchs-Heinritz, W. (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden (4. Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
- Füssel, H.-P. (2013): Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulsozialarbeit. Überlegungen aus (verfassungs-) rechtlicher Sicht. Frankfurt am Main, Herausgegeben von der GEW
- Füssenhäuser, C. (2006): Lebensweltorientierung. In: Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.): Die aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 127-144

- Füssenhäuser, C. (2018): Theoriekonstruktionen und Positionen der Sozialen Arbeit. In: In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 1734-1747
- Gahleitner, S.-B. (2005): Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung. München, Ernst Reinhardt Verlag
- Gahleitner, S.-B. (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim Basel, Beltz Juventa
- Gahleitner, S.-B. (2020): Soziale Arbeit als Bindungs- und Beziehungsfprofession. In: Soziale Arbeit. 69. Jg., H. 9-10, S. 326-332
- Galuske, M. (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Bearbeitet von Karin Bock und Jessica Fernandez Martinez (10. Auflage). Weinheim und München, Juventa Verlag
- Gartner, A./Riessmann, F. (1978): Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag
- Geißler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 35. Jg., H. 4, S. 34-40
- Geißler, R. (2016): Verschenkte Bildungsressourcen und ihre Ursachen. Leistungsfremde Filter, tendenzielle Unterschichtung und unterentwickelte Förderkultur. Abrufbar unter URL: https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1196/pdf/Geissler_Verschenkte_Bildungsressourcen_und_ihre_Ursachen.pdf (Abrufdatum: 30.03.2019)
- Giesecke, H. (1999): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes (2. Auflage). Weinheim und München, Juventa Verlag
- Goffmann, E. (2012): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten (21. Auflage). Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag
- Graßhof, G. (2013): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien
- Groddeck, N. (2017): Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie (3., unveränderte Auflage, Sonderausgabe 2017). Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Grohs, S. (2010a): Modernisierung kommunaler Sozialpolitik. Anpassungsstrategien im Wohlfahrtskorporatismus. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH

- Grohs, S. (2010b): Lokale Wohlfahrtsarrangements zwischen Beharrung und Wandel: Die widersprüchlichen Effekte von Ökonomisierung und Kontraktmanagement. In: Der moderne Staat. Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management. 3. Jg., H. 3, S. 413-432
- Grohs, S./Bogumil, J. (2011): Management sozialer Dienste. In: Evers, A./Heinze, R.-G./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch soziale Dienste. Sozialpolitik und Sozialstaat. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien GmbH, S. 299-314
- Grossmann, W. (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim, Deutscher Studienverlag
- Grunert, C./Ludwig, K. (2018): Bildungstheoretische Herausforderungen und Anschlussmöglichkeiten des Aneignungskonzeptes. In: Deinet, U./Reis, C./Reutlinger, C./Winkler, M. (Hrsg.): Potentiale des Aneignungskonzeptes. Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 58-69
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2016): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern (3. Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2018): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Trepow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 934-943
- Haase, K. (2017a): Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit. Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden des selbstbestimmten Anderen. Weinheim und Basel, Juventa Verlag
- Haase, K. (2017b): Das berufliche Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 66. Jg., H. 9, S. 339-345
- Hadjar, A. (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH
- Hammerschmidt, P./Aner, K./Weber, S. (2019): Zeitgenössische Theorien Sozialer Arbeit (2., durchgesehene Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Hanses, A. (2005): Perspektiven biographischer Zugänge für eine Nutzer:innenorientierte Dienstleistungsorganisation. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Soziale Dienste aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 65-78

- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen (2., korrigierte Auflage): Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren
- Hege, M. (2006): Zur Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. In: Forum Sozial. 11. Jg., H. 1, S. 13-16
- Heinerth, K. (2003): Selbst, Selbstkonzept. In: Stumm, G./Wiltshko, J./Keil, W.-W. (Hrsg.): Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Stuttgart, Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 278-280
- Heinze, R.-G./Schmid, J./Strünk, C. (1997): Zur politischen Ökonomie der sozialen Dienstleistungsproduktion. Der Wandel der Wohlfahrtsverbände und die Konjunkturen der Theoriebildung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 49. Jg., H. 2, S. 242-271
- Heinze, R-G./Schneiders, K. (2014): Wohlfahrtskorporatismus unter Druck. Zur Ökonomisierung der Sozialpolitik und des sozialen Dienstleistungssektors. In: Schaal, G.-S./Lemke, M./Ritzi, C. (Hrsg.): Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland. Kritische Studien zur Demokratie. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 45-68
- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 559-574
- Helfferrich, C. (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Band 2. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 669-685
- Henseler, J. (2005): Großstadt zwischen Verwahrlosung und Bildungsstätte. Die sozialpädagogische Debatte um 1900. In: Franke, D./Henseler J./Reyer, J. (Hrsg.): Sozialpädagogik. Vom Therapeutikum zur Weltgesellschaft. Historische und systematische Beiträge. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 87-101
- Henseler, J. (2012): Historisches Argumentieren und Forschen in der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 1. Beiheft, S. 4-17
- Hentze, J./Ludewig, J./Paar, M./Wulfers, W. (1998.): Schulsozialarbeit mit Gütesiegel!? Schulsozialarbeit braucht Qualitätsstandards und Qualitätssicherung. Dokumentation einer Fachtagung. Hamburg, AOL Verlag
- Herder-Dorneich, P./Kötz, W. (1972): Zur Dienstleistungsökonomik. Systemanalyse und Systempolitik der Krankenhauspflegedienste. Berlin, Duncker und Humblot
- Herriger, N. (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung (6., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer

- Herwig-Lempp, J. (2002): Soziale Arbeit. In: Wirsching, M./Scheib, P. (Hrsg.): Lehrbuch für Paar- und Familientherapie. Berlin, Springer, S. 475-488
- Herzog, K./Kunhenn, J./May, M./Oelerich, G./Schaarschuch, A./Streck, R. (2018): Beschränkungen des Nutzens Sozialer Arbeit. In: Stehr, J./Anhorn, R./Rathgeb, K. (Hrsg.): Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 83-103
- Heydorn, H.-J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Band 2. Frankfurt am Main, Büchse der Pandora
- Hillmann, K.-H. (2007): Wörterbuch der Soziologie (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart, Alfred Kröner Verlag
- Hinte, W./Treeß, H. (2014): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik (3. Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Hirschfeld, U. (2013): Die Schule als Haus des Lernens und des Lebens. Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur politischen Bildung. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. 160. Jg., H. 6, S. 223-225
- Hoffmann, T. (2017): Tätigkeit – Arbeit – Aneignung. Zum Aneignungsbegriff der kulturhistorischen Schule. Abrufbar unter URL: https://www.researchgate.net/publication/318214943_Tatigkeit_-_Arbeit_-_Aneignung_Zum_Aneignungsbegriff_der_Kulturhistorischen_Schule (Abrufdatum: 30.03.2020)
- Hollenstein, E./Iser, A./Nieslony, F. (2012): Neuere Entwicklungen im Schulsystem als Herausforderung für die Praxis der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 272-294
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2012): Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 8-36
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2013): Offensive Schulsozialarbeit und moderne Bildung. In: neue praxis 43. Jg., H. 1, S. 38-51
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2015): Schulsozialarbeit als Armutsprävention. In: Hammer, V./Lutz, R. (Hrsg.): Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 248-259

- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2017a): Inklusionsorientierung an Schulen fördern. Handlungsaspekte für die Schulsozialarbeit. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 66. Jg., S. 429-435
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2017b): Einleitung. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 9-13
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2017c): Peergruppen. Gestaltung der schulischen Lebenswelt. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 228-234
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2018): Zur Professionalisierungsdynamik in der Schulsozialarbeit – Anmerkungen zu einem notwendigen Diskurs. In: Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. 69. Jg., H. 2, S. 121-128
- Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa
- Höllmüller, H. (2017): Niederschwelligkeit – und dann? Plädoyer für ein eigenständiges Konzept Sozialer Arbeit. In: Arnold, H./Höllmüller, H. (Hrsg.): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 20-31
- Holtbrink, L. (2017): Inklusion und Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 195-203
- Holzkamp, K. (1973): Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag GmbH
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York, Campus Verlag
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York, Campus Verlag
- Honer, A. (1994): Das explorative Interview: zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. Abrufbar unter URL: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/3927/ssoar-1994-3-honer-das_explorative_interview.pdf?sequence=1 (Abrufdatum: 15.07.2021)
- Honer, A. (2011): Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien
- Hopf, A.-B./Mohlfeld, D. (2012): Schulsozialarbeit als Schlüssel erfolgreicher Gewaltprävention. Starke Vernetzung und multiprofessionelle Teams – Integrierte Gesamtschule Hannover-Linden. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld

- Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 138-150
- Hornberger, G./Lück, S. (2012): Ein Bildungszentrum für alle? Sozialarbeiterische Überlegungen zu Aneignung von Räumen, Bildung und Inklusion von Schüler:innen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen. In: Sozialmagazin. 37. Jg., H. 6., S. 39-47
- Hornstein, W. (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 15-33
- Höger, D. (2011): Der personenzentrierte Ansatz und die Bindungstheorie. In: Kriz, J./Sluneko, T. (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Die therapeutische Vielfalt des personenzentrierten Ansatzes. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 64-78
- Höger, D. (2012a): Klientenzentrierte Persönlichkeitstheorie. In: Eckert, J., Biermann- Ratjen, E.-M./Höger, D. (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch (2., überarbeitete Auflage). Berlin, Springer-Verlag, S. 35-65
- Höger, D. (2012b): Klientenzentrierte Therapietheorie. In: Eckert, J./Biermann-Ratjen, E.-M./Höger, D. (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch (2., überarbeitete Auflage). Berlin Heidelberg, Springer-Verlag, S. 105-126
- Hradil, S./Schiener, J. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Lehrbuch (8. Auflage 2001 – Nachdruck). Wiesbaden, Springer Fachmedien
- Hüllemann, U./Reutlinger, C./Deinet, U. (2019): Aneignung. In: Kessel, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich (2. Auflage). Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 381-398
- Humboldt, W. von. (1903): Werke 1, 1785-1795. Herausgegeben von A. Leitzmann. Berlin, Behr
- Humboldt, W. von (1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, W. von (Hrsg.): Werke in fünf Bänden. Band 1. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240
- Hurrelmann, K. (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit (5. Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Hurrelmann, K. (2012): Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (10., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Hurrelmann, K. (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (11., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Verlag

- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung (7. Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S. 14-31
- Hutterer, R. (2003): Non-direktiv. In: Stumm, G./Wiltshko, J./Keil, W.-W. (Hrsg.): Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Stuttgart, Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 217-218
- Iser, A. (2013): Vorschläge zur Realisierung einer „Statistik der Schulsozialarbeit“. In: Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 291-314
- Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (2013): Denn sie wissen nicht, was sie tun – Daten und Fakten als ein Schlüssel zur Qualitätsentwicklung und fachpolitischen Steuerung. In: Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 9-18
- Jacobsen, H. (2013): Dienstleistung und Dienstleistungsgesellschaft. In: Mau, S./Schöneck, N.-M. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 184-198
- Jepkens, K./van Rießen, A./Streck, R. (2020): Zum Nutzen Sozialer Arbeit im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen Teil 1. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 69. Jg., H. 2, S. 42-48
- Kade, J. (2010): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Auflage). Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, S. 18-19
- Keller, R. (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien
- Kern, E. (2014): Körpereinbezug. In: Stumm, G./Keil, W.-W. (Hrsg.): Praxis der Personzentrierten Psychotherapie. Wien, Springer-Verlag, S. 147-157
- Keupp, H. (2008): Empowerment. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 244-246
- Kilb, R./Peter, J. (2009a): Bildung und Soziale Arbeit als gemeinsame Zukunftsaufgabe. In: Kilb, R./Peter, J. (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 14-19

- Kilb, R./Peter, J. (2009b): Aktuelle Situation der Verzahnung zweier „Systeme“ – Integration, Kooperation oder Konkurrenz? In: Kilb, R./Peter, J. (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 33-40
- Kingreen, T. (2019): Was ist der Mensch? Zum Menschenbild im Personzentrierten Ansatz. In: Burbach, C. (Hrsg.): Handbuch Personzentrierte Seelsorge und Beratung. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, S. 49-65
- Kitze, K. (2019): Wirkfaktoren psychosozialer Beratung. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 68. Jg., H. 4, S. 146-152
- Knauer, R. (2010): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In: Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation (2., durchgesehene Auflage). Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S. 35-53
- Köllner, E. (1996): Beratung in der sozialen Arbeit. Übungsbuch zur Klientenzentrierten Gesprächsführung. Stuttgart Berlin Köln, Verlag W. Kohlhammer
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009a): Einleitung. In: Pötter, N. /Segel, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 9-12
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009b): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, N. /Segel, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 33-46
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009c): Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Pötter, N. /Segel, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 61-76
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. In Zusammenarbeit mit Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit. Frankfurt a. M., Eigenverlag GEW
- Korte, H./Schäfers, B. (2010): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (8., durchgesehene Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
- Kotthaus, J. (2020): FAQ Methoden der empirischen Sozialforschung für die Soziale Arbeit und andere Sozialberufe. Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich

- Krappmann, L. (2010): Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 187-222
- Krassilshchikov, V. (2009): Das Phänomen des Abbruchs im Beratungsprozess. Ein Beitrag zur sozialpädagogischen Nutzerforschung. Abrufbar unter URL: urn:nbn:de:hbz:468-20101116-111359-4 [http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20101116-111359-4] (Abrufdatum: 01.12.2020)
- Kriz, J. (2011): Gesprächspsychotherapie: Geglückte Verbindung von Praxis, Forschung und Theorie. In: Kriz, J./Sluneko, T. (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Die therapeutische Vielfalt des personenzentrierten Ansatzes. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 15-33
- Kron, T. /Horáček, M. (2009): Individualisierung. Bielefeld, transcript Verlag
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2013): Bildung im Jugendalter. In: Schilling, M./Gängler, H./Züchner, I./Thole, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit quo vadis? Weinheim und Basel, Juventa Verlag, S. 195-211
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Krüger, T. (2021): Soziale Arbeit als tröstende Profession. Entwurf eines Handlungsrahmens. In: neue praxis. 51. Jg., H. 6, S. 503-520
- Kuckhermann, R. (2018): Aneignung-Lernen-Bildung. Überlegungen zum Beitrag des Aneignungskonzeptes für das Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen. In: Deinet, U./Reis, C./Reutlinger, C./Winkler, M. (Hrsg.): Potentiale des Aneignungskonzeptes. Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 82-99
- Kuhlmann, C. (2012): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 342-364
- Kunkel, P.C. (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main, Herausgegeben von der GEW

- Kunstreich, T./May, M. (1999): Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. 18. Jg., H. 73, S. 35-52
- Kunzmann, P./Burkard, F.-P. (2011): dtv-Atlas Philosophie (15., durchgesehene und korrigierte Auflage). München, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG
- Kupfer, A. (2011): Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH
- Kutscher, N. (2017): Lebens- und Medienwelten am Lernort Schule. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 41-47
- Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung (6., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Lang, S./Vogel, J. (2010): Schulsozialarbeit in Sachsen. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 63-75
- Le Coutre, C. (2016): Focusing zum Ausprobieren. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. München, Ernst Reinhardt Verlag
- Lemme, M./Körner, B. (2022): Die Kraft der Präsenz. Systemische Autorität in Haltung und Handlung. Heidelberg, Carl-Auer-Systeme Verlag
- Leontjew, A.-N. (1971): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag
- Leontjew, A.-N. (1982): Tätigkeit Bewußtsein Persönlichkeit. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag
- Lietaer, G. (2003): Echtheit. In: Stumm, G./Wiltschko, J./Keil, W.-W. (Hrsg.): Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Stuttgart, Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 79-82
- Lindner, W./Sturzenhecker, B. (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – theoretischer Anspruch und Praxis. Einleitung. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 7-12
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

- Lueger, M./Froschauer, U. (2018): Interviewverfahren. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 124-129
- Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt, Suhrkamp Verlag
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag
- Maar, K./Bliemetsrieder, S. (2020): Dienstleistung und Arbeitsbündnis – ein Widerspruch? Zur kritischen Professionalisierung Sozialer Arbeit. In: van Rießen, A./Jepkens, K. (Hrsg.): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 77-87
- Mack, W. (2017): Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 24-32
- Marx, K. (1974): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (2. Auflage). Berlin, Karl Dietz Verlag
- Marx, K. (1978): Thesen über Feuerbach. In: Marx, K./Engels, F. (Hrsg.): Werke Band 3. Berlin, Karl Dietz Verlag, S. 5-7
- Marx, K. (2017): Das Kapital. Erster Band (41. Auflage). Berlin, Karl Dietz Verlag
- Marx, K./Engels, F. (1978): Marx Engels Werke Band 13 (8. Auflage). Berlin, Dietz Verlag
- May, M. (1994): Soziale Dienstleistungsproduktion und Legitimationsprobleme des Sozialstaates. In: Widersprüche. 19. Jg., H. 52, S. 65-71
- May, M. (1997): Kritik der Dienstleistungsorientierung in der sozialen Arbeit. In: neue praxis. 27. Jg., H. 4, S. 371-378
- May, M. (2004): Aneignung und menschliche Verwirklichung. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 49-69
- May, M. (2011a): Wirkung und Qualität in den verschiedenen Ansätzen quantitativer und qualitativer Evaluationsforschung. In: Eppler, N./Miethe, I. Schneider, A. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Opladen Berlin Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S. 33-52
- May, M. (2011b): Geschichte und Perspektive der Idee von Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. In: Coelen, T./Gusinde, F. (Hrsg.): Was ist Jugendbildung? Positionen - Definitionen - Perspektiven. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 91–101
- May, M. (2018): Sozialraumbezogene Methoden. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und

- Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 1605-1614
- May, M./ Alisch, M. (2012): Formen sozialräumlicher Segregation (Beiträge zur Sozialraumforschung, 7). Leverkusen, Verlag Barbara Budrich
- May, M./Schmidt, M. (2021): Zur Bedeutung des dialektischen Materialismus für Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit. In: Spatscheck, C./Borrmann, S. (Hrsg.): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 142-156
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken (6., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Mearns, D./Thorne, B./McLeod, J. (2016): Personzentrierte Beratung und Psychotherapie in der Praxis (4. Auflage). Köln, GwG-Verlag
- Meinunger, L. (2016): Weiter mit dem ‚Anything goes‘ in der Schulsozialarbeit? In: NDV – Nachrichtendienst des Deutschen Vereins. 96. Jg., H. 2, Berlin, S. 67-72. Abrufbar unter URL: <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/hauptnavigation/kinder-jugend/pdf/ndv-2-16-weiter-mit-dem-anything-goes-in-der-schulsozialarbeit.pdf> (Abrufdatum: 10.09.2018)
- Merchel, J. (2011): Wohlfahrtsverbände, dritter Sektor und Zivilgesellschaft. In: Evers, A./Heinze, R.-G./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch soziale Dienste. Sozialpolitik und Sozialstaat. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien GmbH, S. 245-264
- Meuser, M. (2018): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 151-153
- Miebach, B. (2006): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung (2., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
- Miers, S. (2008): Jugendsozialarbeit in der Schule. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. 155. Jg., H. 2, S. 56-58
- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin/Boston, Walter de Gruyter GmbH
- Möhring-Hesse, M. (2008): Verbetriebswirtschaftlichung und Verstaatlichung. Die Entwicklung der Sozialen Dienste und der Freien Wohlfahrtspflege. In Zeitschrift für Sozialreform. 54. Jg., H. 2, S. 141-160

- Möhring-Hesse, M. (2015): Die Kehrseite dessen, was man gemeinhin „Ökonomisierung“ nennt. Zur Kritik der Verstaatlichung der sozialen Dienste. In: EthikJournal. 3. Jg., Heft 1, S. 1-22
- Müller, B. (2018): Eingriff. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 293-299
- Müller, J. (2013): Drogenabhängigkeit und Soziale Arbeit. Nutzen und Nutzungsprozesse niedrigschwelliger, akzeptanzorientierter Drogenhilfeangebote. Hermannstal, disserta Verlag
- Münchmeier, R./Rabe-Kleberg, U./Otto, H.-U. (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, Leske + Budrich
- Münder, J./Meysen, T./Trenczek, T. (2019): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe (8. Auflage). Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 295-323
- Nentwig-Gesemann, I. (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 131-133
- Niederbühl, R. (2010): Wirksamkeit und Effizienz von Schulsozialarbeit. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 297-308
- Niemeyer, H. (2013): Die Bedeutung von Steuerungsinstrumenten für die Qualitätsentwicklung von Schulsozialarbeit am Beispiel der Stadt Dortmund. In: Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 33-46
- Nieslony, F. (2008): Schule und Jugendhilfe. Qualitative Voraussetzungen zur Errichtung sozialräumlicher Bildungslandschaften. In: Sozialmagazin. 33. Jg., H. 11, S. 34-39
- Nohl, A.-M. (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung (3., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt

- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden, Springer Fachmedien
- Nohl, H. (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik Band 1. Bad Langensalza, Julius Beltz Verlag
- Oechler, M. (2011): Dienstleistungsorientierung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (4., völlig neu bearbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 258-267
- Oechler, M. (2018): Dienstleistungsorientierung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 263-272
- Oelerich, G. (2010): Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 9-20
- Oelerich, G./Schaarschuch, A. (2005a): Vom Nutzen Sozialer Arbeit. Die Perspektive der Klienten muss in den Mittelpunkt gerückt werden. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. 152. Jg., H. 6, S. 211-214
- Oelerich, G./Schaarschuch, A. (2005b): Der Nutzen Sozialer Arbeit. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Soziale Dienste aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 80-98
- Oelerich, G./Schaarschuch, A. (2006): Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Konturen sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 185-214
- Oelerich, G./Schaarschuch, A. (2013): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Graßhof, G. (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 85-98
- Oelerich, G./Schaarschuch, A./Beer, K./Hiegemann, I. (2018): Barrieren der Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen. Abrufbar unter URL: https://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-VSP-23-Schaarschuch-2019_05_14-komplett-web.pdf (Abrufdatum: 03.12.2020)

- Oertel, L. (2012): Gewalt an Schulen: Ursachen, Ausmaß, Prävention. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 125-137
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Hespler, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main., Suhrkamp Verlag , S. 70-182
- Olk, T./Speck, K. (2010): Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 103-118
- Ottmann, S./König, J. (2019): Wirkungsanalyse in der Sozialen Arbeit. In Soziale Arbeit. 68. Jg., H. 10, S. 368-376
- Otto, H.-U. (2006): Die „Standards for School Social Work Services“ der NASW im Licht der deutschen Diskussion über schulbezogene Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 4. Jg., H. 4, S. 360-382
- Otto, H.-U. (2017): Bildung, Jugendhilfe und Schule. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 347-352
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH
- Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (2018): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag
- Petermann, F. (2013): Psychologie des Vertrauens (4., überarbeitete Auflage). Göttingen, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
- Peters, D. (2014): Schulsozialarbeit und die Frage der Zuständigkeit – Normen und Realität. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 45. Jg., H. 1, S. 16-29
- Pötter, N. (2014a): Welche Aufgaben hat Schulsozialarbeit? Geschichte, rechtliche Grundlagen und fachliche Profilbildung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 45. Jg., H. 1, S. 4-15
- Pötter, N. (2014b): Der Zankapfel „Schulsozialarbeit. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. H. 5, S. 334-343

- Pötter, N. (2014c): Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 21-42
- Pötter, N. (2016): Vorwort. In: Aden-Grossmann, W. (Hrsg.): Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. IX-XII
- Pötter, N. (2017): Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Flucht- und Vertreibungserfahrungen. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 204-211
- Pötter, N. (2018): Schulsozialarbeit (2. Auflage). Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag
- Preisendörfer, P. (2016): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen (4. Auflage). Wiesbaden, Springer Fachmedien
- Prüß, F. (2017): Arbeitsbereiche in Allgemeinbildenden Schulen. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 118-127
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin/Boston, Walter de Gruyter GmbH
- Pudelko, T. (2014): Auswirkungen der Schulsozialarbeit auf die Hilfen zur Erziehung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 45. Jg., H. 1, S. 48-57
- Rademacker, H. (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: Pötter, N. /Segel, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 13-32
- Rademacker, H. (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2., erweiterte Auflage). Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S. 17-43
- Rahn, P./Reutlinger, C./Fritsche, C. (2014): Quartier und Schule aus Kinderperspektive. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 203-214
- Raudis, M. (2012): Genderkompetenz in der Schulsozialarbeit – Auf dem Weg zu professionellen Standards im Rahmen der Berufsorientierung. In: Hollenstein, E./Nieslony, F.

- (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 202-215
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München, Juventa Verlag
- Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool (5., erweiterte Auflage). Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Reinecke-Terner, A. (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnographische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden, Springer Fachmedien
- Reinecke-Terner, A. (2019): Zwischenbühne Schulsozialarbeit. In: sozialmagazin. 44. Jg., H. 1-2, S. 80-86
- Reinhold, A. (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. In: deutsche jugend. 67. Jg., H. 3, S. 109-120
- Reismann, H. (2011): „Bildung“ als Leitbegriff der konzepttheoretischen Begründung einer schulbezogenen Jugendarbeit. In: Spitzer, H./Höllmüller, U./Hönig, B. (Hrsg.): Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH, S. 191-208
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne (2. Auflage). Berlin, Suhrkamp Verlag
- Reckwitz, A. (2020): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne (7. Auflage). Berlin, Suhrkamp Verlag
- Reutlinger, C. (2015): Aneignung. In: Thole, W./Höblich, D./Ahmed, S. (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit (2. Auflage). Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, S. 20
- Ricking, H. (2013): Kooperative Förderung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Zeiten der Inklusion. In: Spies, A. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotentials. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 117-136
- Ricking, H. (2017): Schulversagen und Absentismus. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 291-298
- Rossmeissl, D./Przybilla, A. (2006): Schulsozialpädagogik. Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Verlag
- Rogers, C. R. (1977): Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München, Kindler Verlag GmbH

- Rogers, C. R. (1985): Die nicht-direktive Beratung (ungekürzte Ausgabe). Counseling and Psychotherapy. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag GmbH
- Rogers, C.-R. (2016a): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy (20. Auflage). München, Kindler Verlag GmbH
- Rogers, C.-R. (2016b): Eine Theorie der Psychotherapie (2. Auflage). München Basel, Ernst Reinhardt Verlag
- Roth, G. (2015): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart, Klett-Cotta
- Rönsch, H.-D. (2011): Keynesianismus. In: Fuchs-Heinritz, W./Klimke, D./Lautmann, R./Ott-Hein, R./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie (5., überarbeitete Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien, S. 339
- Sachse, R./Sachse, M./Fasbender, J. (2011): Klärungsorientierte Psychotherapie von Persönlichkeitsstörungen. Grundlagen und Konzepte. Göttingen, Hogrefe Verlag
- Sander, K./Ziebertz, T. (2010): Personzentrierte Beratung. Ein Lehrbuch für Ausbildung und Praxis (vollständig neu bearbeitete Ausgabe). Weinheim und München, Juventa Verlag
- Sauerer, A./Weiß, W. (2021): Gib mir Antwort, auch wenn ich meine Frage nicht kenne! In: Kieslinger, D./Dressel, M./ Haar, R. (Hrsg.): Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag, S. 174-188
- Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 29. Jg., H. 6, S. 543-560
- Schaarschuch, A. (2003): Die Privilegierung des Nutzens. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistungen. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Darmstadt, Luchterhand Fachverlage, S. 150-169
- Schaarschuch, A. (2006a): Dienstleistung. Das aktive Subjekt der Dienstleistung. In: Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 91-107
- Schaarschuch, A. (2006b): Der Nutzer Sozialer Dienstleistungen als Produzent des „Sozialen“. In: Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 81-93

- Schaarschuch, A. (2008): Vom Adressaten zum „Nutzer“ von Dienstleistungen. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 197-204
- Schaarschuch, A. (2010): Nutzenorientierung – der Weg zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit? In: Hammerschmidt, P./Sagebiel, J. (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm, Schriftenreihe Soziale Arbeit der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München, S. 149-160
- Schaarschuch, A. (2020): Die Nutzerinnen und Nutzer Sozialer Arbeit und der Kapitalismus. In: Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kapitalismus. Gesellschaftstheoretische Verortungen – Professionspolitische Positionen – Politische Herausforderungen. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 185-203
- Schaarschuch, A./Oelerich, G. (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 9- 25
- Schaarschuch, A./Oelerich, G. (2020): Sozialpädagogische Nutzerforschung: Subjekt, Aneignung, Kritik. In: van Rießen, A./Jepkens, K. (Hrsg.): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 13-25
- Schäfer, A. (2019): Die Alternativlosigkeit von Bildung. Zur Dialektik der Bildung im Neoliberalismus. Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Schäffer, E. (2010): Schoolworker im Saarland. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 89-101
- Schell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung (11. überarbeitete Auflage). Berlin/Boston, Walter de Gruyter GmbH
- Schermer, F.-J. (2010): Lehrkräfte als potentielle und tatsächliche Nutzer von Schulsozialarbeit. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 169-181
- Schlippe, A. von./Schweitzer, J. (2016): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG
- Schmid, P.-F./Keil, W.-W. (2001): Zur Geschichte und Entwicklung des Personenzentrierten Ansatzes. In: Frenzel, P./Keil, W.-W./Schmid, P.-F./Stölzl, N. (Hrsg.): Klienten-

- /Personzentrierte Psychotherapie. Kontexte, Konzepte, Konkretisierungen. Wien, Facultas Universitätsverlag, S. 15-32
- Schneiders, K. (2020): Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit. Stuttgart Verlag W. Kohlhammer
- Schrödter, M./Ziegler, H. (2007): Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Internationaler Überblick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. Abrufbar unter URL: https://www.researchgate.net/publication/237021242_Was_wirkt_in_der_Kinder-_und_Jugendhilfe_Internationaler_Uberblick_und_Entwurf_eines_Indikatorensystems_von_Verwirklichungschancen (Abrufdatum: 10.02.2020)
- Schubarth, W. (2017): Gewalt in der Schule. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 252-259
- Schumann, M./Sack, A./Schumann, T. (2006): Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II. Weinheim und München, Juventa Verlag
- Schwanenflügel, L. (2013): Passungsverhältnisse von Bewältigung und Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L./Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Weinheim und Basel, Juventa Verlag, S. 86-103
- Schwanenflügel, L. (2014): Partizipation als ‚Modus‘ von Aneignung. Zum Zusammenhang von Partizipation und Aneignung im Hinblick auf biografische Entwicklungsprozesse. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 151-160
- Seckinger, M. (2018): Empowerment. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 307-314
- Seibold, C./Würfel, G. (2018): Schulsozialarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In: Jugendhilfe. 56. Jg., H. 4, S. 404-409
- Seithe, M. (2010): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
- Seithe, M. (2014): Widerstand tut Not. Warum es nötig ist und warum es lohnt sich zur Wehr zu setzen. In Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 63. Jg., H. 9, S. 336-342

- Sell, S. (2008): Projekt Sisyphos. Die Wohlfahrtsverbände in Deutschland stehen vor großen Herausforderungen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. 155. Jg., H. 3, S. 209-215
- Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung (3. Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (7., überarbeitete Auflage). Augsburg, Ziel Verlag
- Siebert, K. (2014): Finanzierung von Schulsozialarbeit aus dem Bildungs- und Teilhabepaket – Anschlag oder langfristige Perspektiven. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 45. Jg. H. 1, S. 58-63
- Sorg, R. (2007): Soziale Arbeit und Ökonomisierung. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 37. Jg., H. 2, S. 209-215
- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH
- Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung (2., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, K. (2013): Bildungsreform und Sozialarbeit. Eine Analyse der Reformerwartungen und –potentiale von Schulsozialarbeit aus historischer, empirischer und förderpolitischer Perspektive. In: Spies, A. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotentials. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 21-46
- Speck, K. (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung (3. Auflage). München Basel, Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, K./Olk, T. (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag
- Speck, K./Olk, T. (2014): Wie wirkt Schulsozialarbeit? Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Vierteljahresheft zur Förderung von Sozial-, Jugend-, und Gesundheitshilfe. 45. Jg., H. 1, S. 38-47
- Spieß, A. (2012): Genderfragen in der Schulsozialarbeit – Vom „Stiefkind“ zum professionellen Standard im Rahmen intersektionaler Qualitätsmaßstäbe? In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 185-201

- Spiess, A. (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft – Einleitung. In: Spiess, A. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotentials. Wiesbaden, Springer VS, S. 7-19
- Spiess, A. (2017): Geschlecht als Strukturkategorie professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, Beltz, Juventa, S. 220-227
- Spiess, A. (2018): Schule und Soziale Arbeit. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 133-150
- Spiess, A./Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien
- Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession. Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. Abrufbar unter URL: <https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/menschenrechte/staubbethiklexikonutb.pdf> (Abrufdatum: 10.06.2020)
- Staub-Bernasconi, S. (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit als Theorie und Praxis, oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits-, und Sozialbereich. 28. Jg., H. 107, S. 9-32
- Staub-Bernasconi, S. (2017): Soziale Arbeit und Menschenrechte: Vom beruflichen Doppelmandat zum professionellen Tripelmandat. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich
- Staufer, J./Strickelmann, B. (1984): Klient Schule? „Erfahrungen machen“ im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule – Analyse eines Modellversuchs. Reinheim. Verlag Jugend und Politik
- Steinert, E. (2008a): Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Forschung. Einführung. In: Steinert, E./Thiele, G. (Hrsg.): Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden. Frankfurt am Main, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 35-42
- Steinert, E. (2008b): Das leitfadengestützte Interview. In: Steinert, E./Thiele, G. (Hrsg.): Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und

- quantitativen Methoden. Frankfurt am Main, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 173-184
- Stender, W./Reinecke-Terner, A. (2012): Migrationspädagogische Kompetenz - Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 216-236
- Stiegler, H./Felbinger, G. (2012): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stiegler, H./Reicher, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung. Innsbruck Wien Bozen, StudienVerlag, S. 141-146
- Sting, S. (2004): Aneignungsprozesse im Kontext von Peergroup-Geselligkeit. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 139-148
- Sting, S./Sturzenhecker, B. (2005): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 230-247
- Sting, S./Sturzenhecker, B. (2013): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 375-388
- Stolz, H.-J. (2008): Zukunftsfelder der Kooperation von Jugendhilfe – Schule. In: Forum Jugendhilfe. 56. Jg., H. 3., S. 3-9
- Streblow C. (2005): Das Gruppendiskussionsverfahren in Theorie und Praxis. In: Gahleitner, S./ Gerull, S./Ituarte, B.-P./Schambach-Hardtke, L./Streblow, C. (Hrsg.): Einführung in das Methodenspektrum sozialwissenschaftlicher Forschung. Milow, Schibri-Verlag, S. 64-75
- Streblow, C. (2010): Schulsozialarbeit im Spiegel jugendlicher Handlungspraktiken. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 209-226
- Streck, R. (2016): Nutzung als situatives Ereignis. Eine ethnografische Studie zu Nutzungsstrategien und Aneignung offener Drogenarbeit. Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Strüber, N. (2016): Die erste Bindung. Wie Eltern die Entwicklung des kindlichen Gehirns prägen. Stuttgart, Klett-Cotta

- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin/Boston, Walter de Gruyter GmbH
- Stumm, G./Keil, W.-W. (2014a): Theoretische Grundlagen. In: Stumm, G./Keil, W.-W. (Hrsg.): Praxis der Personzentrierten Psychotherapie. Wien: Springer-Verlag, S. 3-14
- Stumm, G./Keil, W.-W. (2014b): Therapietheorie: In: Stumm, G./Keil, W.-W. (Hrsg.): Praxis der Personzentrierten Psychotherapie. Wien, Springer-Verlag, S. 15-31
- Stumm, G./Keil, W.-W. (2014c): Methoden und Techniken. In: Stumm, G./Keil, W.-W. (Hrsg.): Praxis der Personzentrierten Psychotherapie. Wien, Springer-Verlag, S. 35-56
- Sturzenhecker, B. (2008): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S.147-166
- Sturzenhecker, B./Lindner, W. (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München, Juventa Verlag
- Stüwe, G./Ermel, N./Haupt, S. (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Sünker, H. (2012): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 249-269
- Sünker, H./Braches-Chyrek, R. (2009): Bildung, Bildungsapartheid und Kinderrechte. In: neue praxis. 39. Jg., Sonderheft 9, S. 86-99
- Tausch, R./Tausch, A.-M. (1979): Gesprächspsychotherapie. Einfühlsame hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben (7., völlig neugestaltete Auflage). Göttingen Toronto Zürich, Verlag für Psychologie R. C. J. Hogrefe
- Thiersch, H. (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 25-38
- Thiersch, H. (2012): Gutes Leben im Konzept des gelingenden Alltags. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 42. Jg., Sonderheft 11, S. 90-94
- Thiersch, H. (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel (9. Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Juventa

- Thiersch, H. (2018): Bildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 165-176
- Thimm, K.-H. (2012): Schulabsentismus – Erklärungsmodelle und Handlungsstrategien. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 151-166
- Thimm, K.-H. (2015): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion – Forschung – Praxisimpulse. Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Thomas, W.I. (1965): Person und Sozialverhalten. Verlag Berlin Luchterhand, Neuwied am Rhein und Berlin
- Thomas, W.I./Znaniecki, F. (2004): Methodologische Vorbemerkungen. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. UKV Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz, S. 245-264
- Tillmann, K.-J. (1976): Sozialpädagogik und Schule. Neue Ansätze und Modelle. München
- Tillmann, K.-J. (2012): Vorwort: E./Nieslony, F. (2012): Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. V-VI
- Tillmann, K.-J. (2018): Schulwesen. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6., überarbeitete Auflage). München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 1333-1340
- Tornow, H. (2018): Wirkungsorientierte Ansätze in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 49. Jg., H. 3, S. 64-73
- Treibel, A. (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart (7., aktualisierte Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
- Van Ackeren, I./Klemm, K./Kühn, S. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems – Eine Einführung (3. Auflage). Wiesbaden, Springer VS Verlag
- Van Rießen, A. (2020): Die Analyse von Nutzen – ein integriertes Modell der Nutzenstrukturierung oder Nachdenken über die Ambivalenz des Subjekts in der Nutzer*innenforschung. In: van Rießen, A./Jepkens, K. (Hrsg.): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 27-40
- Van Rießen, A./Jepkens, K. (2020): Subjektorientierte Forschungsperspektiven im Kontext Sozialer Arbeit – oder Möglichkeiten und Chancen der Fokussierung von Nutzen, Nicht-

- Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. In: van Rießen, A./Jepkens, K. (Hrsg.): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 1-10
- Vogel, C. (2010): Die Kooperationsproblematik in der Schulsozialarbeit als Ausgangspunkt für Demokratisierungsprozesse. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 239-253
- Vygotskij, L. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Vygotskij, L. (2003): Ausgewählte Schriften Band I. Berlin, Lehmanns Media
- Watzlawick, P./Beavin, J.-H./Jackson, D.-D. (1996): Menschliche Kommunikation (9., unveränderte Auflage). Bern Göttingen Toronto Seattle, Verlag Hans Huber
- Weber, M. (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe Herausgegeben von Johannes Winckelmann. Erster Halbband. Köln Berlin, Kiepenheuer & Witsch
- Weinberger, S. (2013): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe (14., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Weiß, C. (1929): Pädagogium. Pädagogische Soziologie. Leipzig, Julius Klinkhardt
- Weiß, W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag
- Wetzell, K. (2011): Schulversagen, neue Mittelschule und Ganztagsbildung. In: Spitzer, H./Höllmüller, U./Hönig, B. (Hrsg.): Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH, S. 175-190
- Willke, G. (2003): Neoliberalismus. Frankfurt/New York, Campus Verlag
- Wiltschko, J. (2003): Beziehung (im Focusing und der Focusing-Therapie). In: Stumm, G./Wiltschko, J./Keil, W.-W. (Hrsg.): Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Stuttgart, Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 54-56
- Winkler, M. (2004a): PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 61-81
- Winkler, M. (2004b): Aneignung und Sozialpädagogik – einige grundlagentheoretische Überlegungen. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 71-91

- Winkler, M. (2018): Kleine Phänomenologie der Aneignung. Oder auch: die ziemlich verrückte Theorie einer komplexen Handlung. In: Deinet, U./Reis, C./Reutlinger, C./Winkler, M. (Hrsg.): Potentiale des Aneignungskonzepts. Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 176-210
- Wischmann, A. (2014): Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun? In: pedocs. Open Access Erziehungswissenschaften. Abrufbar unter URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12221/pdf/Paed.Korr_2014_49_Wischmann_Was_haben_kommunale_Bildungslandschaften_mit_Bildung_zu_tun.pdf (Abrufdatum: 25.01.2019)
- Wissenschaftliche Dienste des Bundestags (2016): Schulsozialarbeit in Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz, Österreich und Schweden. Abrufbar unter URL: <https://www.bundestag.de/blob/436854/175daff49703532c7d5d6ca5f967c4a1/wd-8-039-16-pdf-data.pdf> (Abrufdatum: 23.01.2019)
- Zeller, M. (2011): Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in den Erziehungshilfen. In: Tiefel, S./Zeller, M. (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit Aktuell. Band 20. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 93-106
- Ziethen, P./Ermel, N./Haupt, S. (2014): Entwicklungs- und Bildungswegbegleitung für alle Kinder und Jugendlichen: zur jugendhilfespezifischen Begründung von Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. 45. Jg., H. 1, S. 30-37

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich,

1. dass ich meine Dissertation mit dem Thema:

Zur Nutzung von Schulsozialarbeit
Aneignungsweisen und Nutzungsstrategien schulsozialarbeiterischer Handlungspraxen
Ein Beitrag zur Sozialpädagogischen Nutzerforschung im Handlungsfeld
Schulsozialarbeit

ohne fremde Hilfe angefertigt habe,

2. dass ich die Übernahme wörtlicher Zitate aus der Literatur, sowie die Verwendung der Gedanken anderer Autor:innen an den entsprechenden Stellen innerhalb der Arbeit gekennzeichnet habe, dass ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis eingehalten habe und,
3. dass ich meine Dissertation bei keiner anderen Prüfung vorgelegt habe.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Ort, Datum

Unterschrift